This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

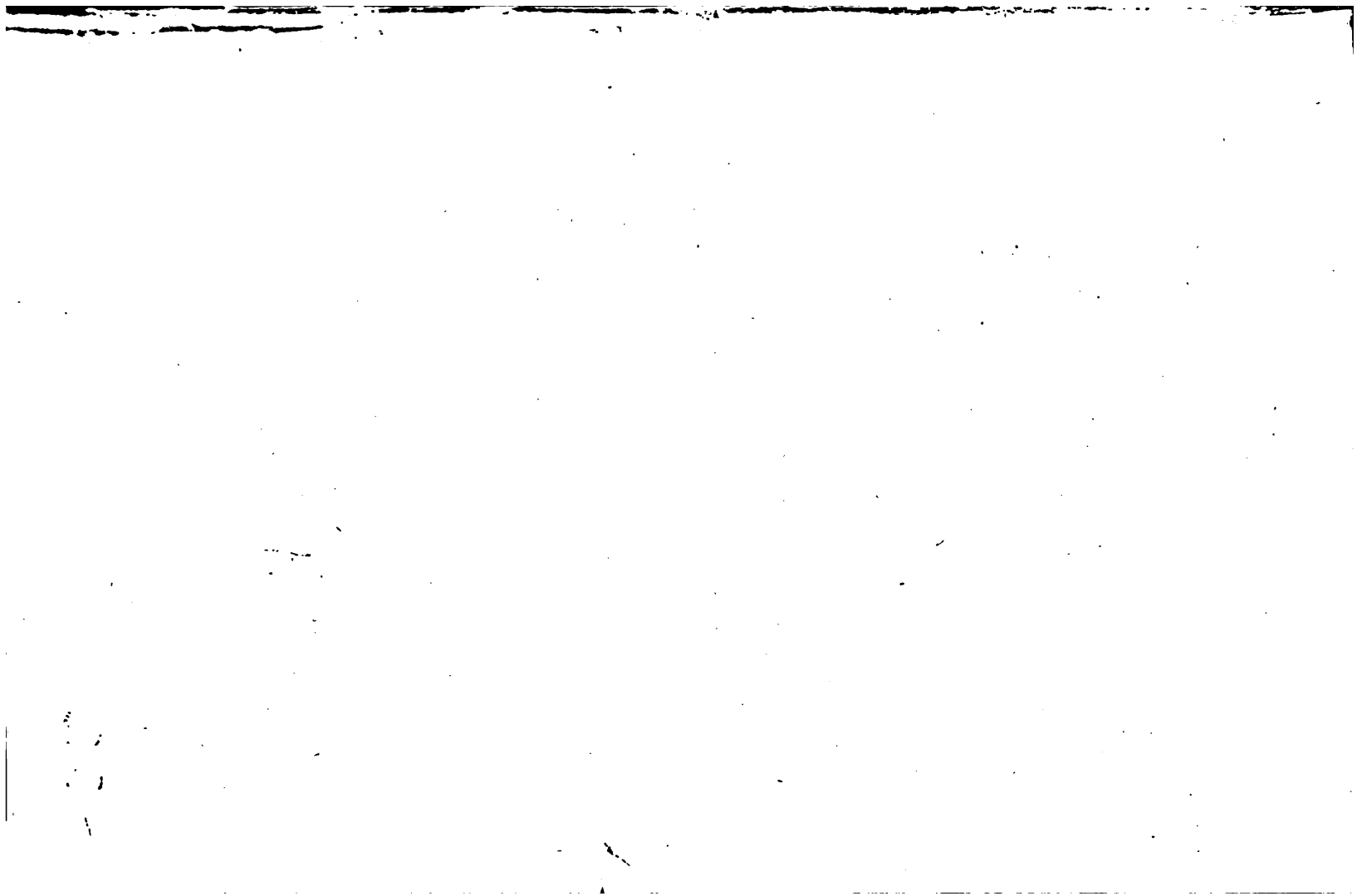
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07598997 4



Der

Praktiſche Schulmann.

Archiv

für

Materialien zum Unterricht

in der

Real-, Bürger- und Volksſchule.

Fünfundfünfzigſter Jahrgang.

Herausgegeben

von

Rudolf Schmidt,
Schuldirektor in Leipzig.

Mit dem Bildniſſe Carl Ritters.

Leipzig.
Friedrich Brandſtetter
1906.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
363668
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS.
R 1907 L

Druck von August Pries in Leipzig.

Inhaltsverzeichnis.

I. Pädagogik.

Seite

Soll das Abiturienten-Examen abgeschafft werden? 279
Die Ausbildung der Volksschullehrerinnen 377
Bachmann, E., Die Pflege des Heimatgefühls 706
Das deutsche Bildungswesen 474
Brethfeld, M., Zur Geschichte, Kritik, Theorie und Praxis der Herbart-Zillerschen Unterrichtsmethode, besonders der Formalstufen . . 126
Akademische Ferienkurse 379
Hähnel, P., Die ideale Ausgestaltung der Persönlichkeit im Sinne Friedrich Rückerts 550
— Friedrich Rückert über sittliche und über religiöse Bildung des Menschen 252
Heine, H. Friedrich Nietzsche als Pädagoge 291
Kahnt, O., Johann Caspar Goethe als Erzieher 387
Lüttge, E., Wie leiten wir unsere Schüler im Unterrichte zum selbständigen Arbeiten an? 67
Metagramme von einem Manne, der nicht bloß Lehrer, sondern auch Erzieher war 184
Müller, G., Soll ich meines Bruders Hüter sein? Ansprache bei einer Direktoreinweisung 1
Petermann, Über die Bedeutung der Unterrichtsgänge und Schülerfahrten für die Erziehung 440
R., R., Über Heimatliebe, Volkstümlichkeit und Vaterlandssinn 22
Seifert, B., Die Selbstbeherrschung als Diät- und Heilmittel bei Nervosität, der Krankheit unserer Zeit 630
Sievert, G., Grundtatsachen der Kinderpsychologie 640
Die geistige Überbürdung der Kinder 567

II. Religion und Kirchengeschichte.

Czerwenka, Das Bild im Dienste des Religionsunterrichts 174
En faste Borg is unse Gott 671
Unsere Gesangbücher 661
Kirsch, A., Beiträge zur Kirchengeschichte in der Volksschule.
I. Von Damaskus bis Nicäa 4
II. Nach Canossa 579
R., C., Rede zur Entlassung der Konfirmanden 118
Römpler, Religio moralis 195. 347
T., E., Rede zur Konfirmandenentlassung 272

III. Deutsche Sprache und Literatur.

Zur Behandlung lyrischer Gedichte 78
Götz, H., Zur Psychologie des Lesens 675
Hecker, R., Die auffällige Vernachlässigung des prosaischen Schrifttums beim literarästhetischen Deutschunterricht 99
Schultz, M., Anastasius Grün. Zum 11. April 1906 228
Zinck, P., Unsere Haustiere in Sprichwort und Redensart . . . 619. 741

IV. Mathematik.

Seite

Geißler, K., 60 Grad gleich 120 Grad 416
— Vier cm gleich fünf cm 426
Wilske, K., Darstellungen ganzer Zahlen in Form von Brüchen und gemischten Zahlen durch einmalige Verwendung jeder der 10 Ziffern 610

V. Geographie.

Das Kabelnetz der Erde 670
Der Simplontunnel 668
Vogel, Das Verkehrsstudium 433

VI. Geschichte.

Hecker, R., Napoleons I. geniale Kriegführung 544
Miedlig, W., Die innere und äußere französische Politik im Reformationszeitalter 507
Pflugk, G., Germanische Totenreiche 725
Sommer, W., Ein Ausflug an die Körner-Gedächtnisstätten in Mecklenburg 312
U., A., Das heilige römische Reich deutscher Nation im Lichte der Gegenwart. Rede zu Kaisers Geburtstag 41

VII. Naturkunde.

Buschick, Ratzel: Über Naturschilderung 525
Zur Einführung der Schüler in die Sternbeobachtung 107
Helke, K., Zur Naturgeschichte der Bakterien, mit besonderer Berücksichtigung der Knöllchenbakterien der Leguminosen, der Fäulnis- und Gärungserreger 326
Eine Naturschilderung aus dem vierten Jahrhundert nach Christo . . . 473
Primel oder Himmelschlüsselchen 245
R., C., Die Gartentulpe 239
Versuche mit Wasserstoff 89
W., E., Von einem Kastanienzweige 235
Wegener, H., Das galvanische Element und die Zersetzungszelle im Lichte der Ionen- und Elektronenlehre 147

VIII. Vermischtes.

Gesell, G., Über Stammbücher von Volksschülern 169
Langguth, M. J., Schülerreliefs 433
Massenverbreitung guter Volksliteratur 374
Mehner, Die wirtschaftliche und pädagogische Bedeutung des Nadelarbeitsunterrichts 462
Die Sehkraft bei den Schulkindern 572
Tittmann, B., Trapps Methode, fremde Sprachen zu lehren. Ein Beitrag zur Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts 57
Troitzsch, Die gewerbliche Kinderarbeit im Schutze der deutschen Reichsgesetzgebung 712
Gegen die Überschätzung und den Betrieb der alten Sprachen 570
Wildfeuer, P., Brennstoffe im Haushalte 163
Die gute alte Zeit 88
Eingegangene Schriften 92. 188. 287. 380. 479. 573. 672. 757

C. Ritter.

Der [illegible] Schulmann.

[illegible] in der Volks-, Bürger- [illegible]

Herausgeg[illegible] Schuldirektor in Leipzig

[illegible]

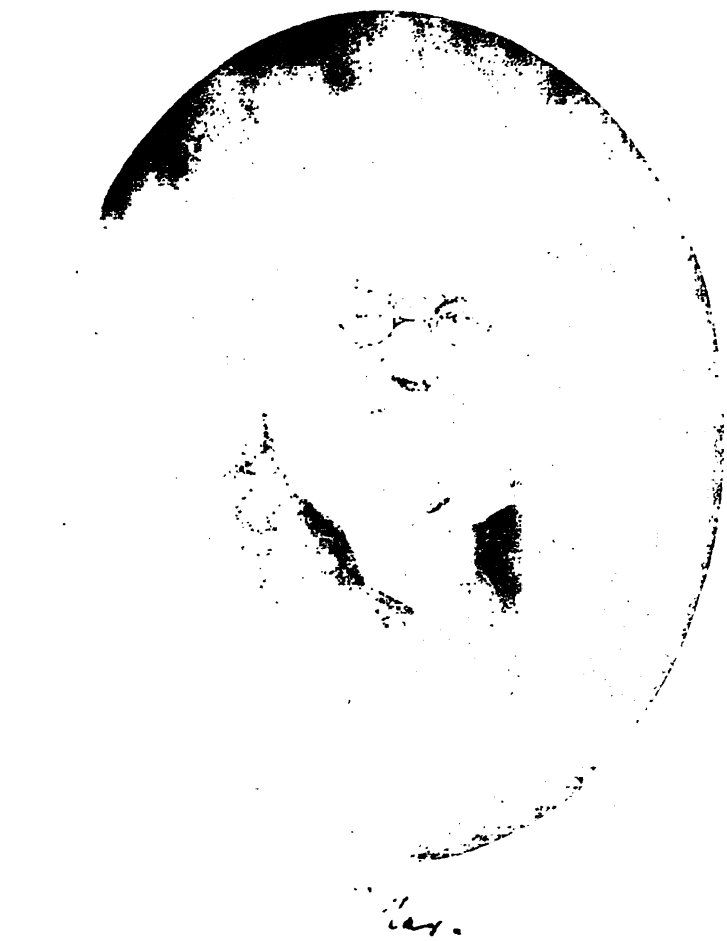
Soll ich meines Bruders [illegible] sein?

[illegible] bei einer Direktor[illegible]

Von **Georg Müller.**

[illegible] unser [illegible] in [illegible] Bildern die [illegible] Kinder [illegible] seinem Platze nur nicht, [illegible] die [illegible] Liebe [illegible] in [illegible] Winterkälte sich [illegible], oder auf dem „[illegible]" die Großen den Kleinen den Blick in die weite schöne [illegible] eröffnen, da [illegible] wir an dem fürsorglichen Helfen [illegible] unsere helle Freude. Was [illegible] künstlerisch [illegible], das können wir [illegible] durch die [illegible] unserer Stadt, gerade auch dieses [illegible] die [illegible] Kleinen sich annimmt, im Spiele [illegible] die Erheiterung [illegible] entgegenkommt. Der Zug des Herzens [illegible] und zu stärken, [illegible] in ähnlicher Weise auch der [illegible] der Nachbarn, [illegible]!

Freilich [illegible] auch andere [illegible] von der [illegible] die eigene [illegible] im Auge [illegible] nen Seelen [illegible] findet. [illegible] der [illegible] andere [illegible] Lehre [illegible] Bruders [illegible] wenn ein [illegible] gen, ein [illegible] sich [illegible] unterziehe [illegible] die [illegible] Fehler [illegible] und zu [illegible] Schwierigkeiten sind [illegible] zu gewinnen.



Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

55. Band. — 1. Heft.

Soll ich meines Bruders Hüter sein?

Ansprache bei einer Direktoreinweisung.

Von **Georg Müller.**

Einer unser sinnigsten Maler hat in prächtigen Bildern die Fürsorge der Kinder füreinander geschildert. Wenn auf seinem Blatte „Weine nur nicht, Helmchen!" die Schwester in treuer Liebe des Brüderchens in großer Winterkälte sich annimmt, oder auf dem „Guck in die Welt!" die Großen den Kleinen den Blick in die weite schöne Gotteswelt eröffnen, da haben wir an dem fürsorglichen Helfen der Geschwister unsere helle Freude. Was Ludwig Richter hier künstlerisch gestaltet hat, das können wir täglich beobachten, wenn wir durch die Straßen unserer Stadt, gerade auch dieses Stadtviertels, gehen: die Treue, die der Kleinen sich annimmt, im Spiele für die Erheiterung sorgt, ihren Neigungen entgegenkommt. Der Zug des Herzens, anderen zu helfen, sie zu leiten und zu stützen, offenbart sich hier. Und wohl euch, Kinder, wenn ihr in ähnlicher Weise euch der Geschwister, Klassenbrüder und -schwestern, wie der Nachbarn, annehmt!

Freilich können wir auch andere Szenen erleben von der Selbstsucht, die nur an sich denkt, nur die eigene Bequemlichkeit im Auge hat, nur im eigenen Selbst die Befriedigung findet. Auch in der Klasse zeigt sich die liebe Eitelkeit, die zu gern andere zurückdrängt, der Neid, der andere Leistungen nicht aufkommen lassen möchte. Soll ich meines Bruders Hüter sein? so lautet wohl noch heute die Entschuldigung, wenn ein schwerfälliger oder trotziger Knabe für andere die Hand regen, ein verzärteltes Mädchen sich einer Mühe für die Nachbarin unterziehen soll. Früh muß die Erziehung einsetzen, wenn dieser Fehler verschwinden soll. Alle Erziehungsfaktoren müssen anteilnehmen und zusammenwirken. Nicht ohne Schwierigkeiten sind sie bisweilen zu gewinnen.

Soll ich meines Bruders Hüter sein? so lautete die Entschuldigung und Abweisung, als im benachbarten Weimar der edle Johannes Falk vor einem Jahrhundert wegen der Not der Zeit Staat und Behörden um Unterstützung und Hilfe für die armen, unglücklichen und gefährdeten Kinder bat. Nach und nach ist der Gedanke durchgedrungen, daß Staat und Gesellschaft eingreifen müsse. Erst einer späteren Zeit, besonders unserem Geschlechte, ist es vorbehalten gewesen, die volle Bedeutung der Frage zu erkennen. Das Deutsche Reich und die Einzelstaaten sind zu der Erkenntnis gekommen, wie nötig es im allgemeinen Interesse ist, die Kleinen vor gesundheitsschädlicher Ausnützung ihrer Körper- und Geisteskräfte zu behüten und ihnen eine fröhliche Jugend zu sichern. Das gesetzgeberische Vorgehen auf diesem Gebiete ist eine der letzten Etappen auf diesem Wege gewesen. Einen unverwelklichen Ruhmeskranz hat sich die Lehrerschaft erworben, indem sie mit ihrer Kenntnis der Verhältnisse die nötigen Unterlagen für die Beratungen geliefert und das schwere Joch der über ihre Kräfte belasteten Kindheit abzunehmen sich bemüht hat.

Lange erstrebt nnd wichtig ist weiter das Eingreifen des Staates und der Gemeinde auf dem Gebiete der Fürsorgeerziehung! Daß rechtzeitig schädliche Einflüsse entfernt, Gefährdete in guten Familien und Anstalten untergebracht, der Verwahrlosung Preisgegebene zum Guten angehalten werden, das muß noch mehr in seiner sozialen Bedeutung erkannt, in seinen segensreichen Folgen gewürdigt werden. Dank allen, die dabei mitwirken, von unseren altbewährten Schrebervereinen an bis zu der jüngst entstandenen Gesellschaft der Kinderfreunde! Auch wir müssen bei diesen Bemühungen der Fürsorge, Vorbeugung und Weisung in die rechten Bahnen hilfreiche Hand anlegen.

Freilich tritt auf die Lippen manches ernsten und pflichttreuen Lehrers die Frage: Soll ich meines Bruders Hüter sein? Wie komme ich dazu? Wie soll ich die sich daraus ergebenden Arbeiten bewältigen mit meiner zahlreichen Klasse, mit ihren stark voneinander abweichenden Schülercharakteren? in dem diesmaligen schwierigen Jahrgange, bei dem schon die Erreichung des gesteckten Klassenziels die größte Anstrengung des ganzen Mannes erfordert? in der Bezirksschule, in der die Unterstützung des Hauses oft sehr zu vermissen ist? bei meiner schwachen Kraft, die schon so bisweilen zu versagen droht? bei Verfolgung der mir so teuren Nebenbeschäftigungen, die meinem Leben und Arbeiten die rechte Freudigkeit geben? bei dem geringen Erfolge, der gerade bei Behandlung schwieriger Charaktere für den Augenblick zu spüren ist? bei der Verstimmung, die bei diesen Bemühungen nur zu häufig zwischen Haus und Schule eintritt. Ja, wenn . . . .

Und doch bleibt das Behüten die eigentlichste Aufgabe unseres Berufes. Mag anderwärts der Grundsatz durchgeführt werden: „Stürzt, was stürzt!“ In der Volksschule müssen wir uns dessen erinnern, daß die kindliche Kraft schwach, in der Großstadt mancher besonderen

Versuchung ausgesetzt ist, daß hier Mitleid nicht Schwäche, Barmherzigkeit nicht Rückständigkeit bedeutet, daß nur auf diesem Wege die volle Erfüllung unserer Aufgabe möglich ist. Das ist ein weiser Lehrer, der seine Schüler zu verstehen, sich zu ihrem Herzen durch Unterricht, Konsequenz, Liebe und Vertrauen Eingang zu verschaffen weiß; der ihre Wege, auch die Irrwege voraussieht und durch die vorbeugenden Maßregeln die Fehler zu verhüten, die Kraft zu stärken, die Selbständigkeit zu wecken, die Liebe zur Arbeit zu pflegen, Charakterfestigkeit und Frömmigkeit zu erziehen sucht. Mit seinen Erfolgen werden seine Bedenken schwinden.

Besonders gilt dies bei dem Leiter einer Schule. Auch an ihn tritt wohl manchmal die Frage heran: Soll ich meines Bruders Hüter sein? Soll ich die Sache weiter verfolgen, die mir eine Menge Unbequemlichkeiten verursacht, schon jetzt aussichtslos erscheint? Mit solchen Fragen vorsichtiger Geschäftsführung wird es nicht getan sein bei einem Amte, das das Eintreten und Eingreifen der ganzen Persönlichkeit verlangt. In der Expedition des Direktors laufen die Fäden zusammen, die die einzelnen Glieder und Klassen verbinden. Bei ihm erscheinen die Lehrer und Lehrerinnen mit ihren Berichten und Klagen; an ihn wenden sich die Väter und Mütter mit ihren Fragen und Gesuchen; er ist der Vertreter der Schule und ihrer Angehörigen im Verkehr mit den Behörden. Je mehr er durch Verständnis und Würdigung der Lehrerarbeit, durch Kenntnis der häuslichen Verhältnisse, durch Vertrautheit mit den gesetzlichen Bestimmungen, durch Einblick in das praktische Leben, durch Ruhe und Gewandtheit bei schwierigen Verhandlungen, durch festes Insaugefassen des Erziehungs- und Unterrichtsziels seine Amtspflichten erfüllen wird, um so mehr wird er sich das Vertrauen erwerben, Einfluß gewinnen und das Wohl der ganzen Schule, wie jedes einzelnen Gliedes fördern. Freilich wird dazu gehören, daß er manchen Dienst tut, der über seine Pflichten hinausgeht, Opferwilligkeit in seiner Zeit und Arbeit kennt, mit Freudigkeit seine Amtsobliegenheiten in weitestem Sinne erfüllt. Dazu möge Gott, wie bisher, seinen Segen geben!

Denn, wenn Luther in der Erklärung der sechsten Bitte treuherzig beten lehrt: Wir bitten in diesem Gebet, daß uns Gott wolle behüten und erhalten, so haben wir gerade heute, an diesem für die Schule so wichtigen Tage, reichen Grund zu bitten:

Behüte alle, groß und kleine,
Laß sie in Deinem Frieden ruhn.
Auf daß ein jeder diesen Tag
Vergnügt mit Dir beschließen mag. Amen.

Beiträge zur Kirchengeschichte in der Volksschule.

Von **Alfr. Kirsch.**

I. Von Damaskus bis Nicäa.

I.

„Vater, vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun," so waren schmerzerfüllt und todesmatt die Worte des Heilandes am Kreuze von Golgatha verklungen: der letzte warme Strahl göttlicher Menschenliebe. Dann waren die Augen gebrochen, er hatte das Haupt geneigt und war verschieden.

Was war uns von ihm geblieben? Was hinterließ er uns? — **Das wunderbare Bild eines Menschenlebens: Sein Leben!** So ist er uns nicht gestorben, er lebt ewig vor unsern Augen, wir hören auch heute noch seine Stimme: Kommt her zu mir alle, die ihr müheselig und beladen seid; ich will euch erquicken!" Und wo nur auf der Welt heute ein guter Mensch ist, wo nur einer strebt, edel und reines Herzens zu werden, — der lebt in Jesu Gedankenwelt. Ein Leben hat er uns hinterlassen, ein fröhliches, tüchtiges Tun — keine Glaubenssätze und -Lehren. Nicht ein Wort hat er uns aufgezeichnet, er hat uns sein Herz gegeben. Der ist ein Christ, der fühlt und handelt, wie Christus. Unser Tun ist heilig geworden, unsere Arbeit, unser Beruf.

Das klingt heute einem Protestanten selbstverständlich. Ist's jemals nicht so gewesen? — Wir müssen eine Wanderung durch die **Geschichte des Christentums** antreten.

Nach dem Tode unsers Herrn scheint das Christentum eingeschlossen zu sein in einem ärmlichen Häuschen Jerusalems. Dort hielten die Jünger ängstliche Zusammenkünfte, dort waren sie stets „beieinander, einmütig mit Beten und Flehen, samt den Weibern und Maria, der Mutter Jesu, und seinen Brüdern." Petrus, Johannes, Jakobus, — und Jakobus, der leibliche Bruder des Herrn, genossen hier das größte Ansehen. Eine kleine Gemeinde sammelt sich bald um die Zwölf. — Sie lesen die heiligen Schriften ihres Volkes, das Alte Testament, sie halten gemeinsame Abendmahle, brechen das Brot, lassen den Becher herumgehen, einzelne verkaufen ihre Güter zum Besten der Gemeinde, und das Schönste, was sie tun: sie widmen sich der Armen- und der Krankenpflege. Diakonen werden eingesetzt, unter ihnen der geistvolle Stephanus. Immer mehr tritt Jakobus, des Herrn Bruder, hervor; „er, der bei Lebzeiten dem Jüngerkreise ferngestanden hatte, stellt allmählich sogar Petrus und die Zwölf in den Schatten."[1]) Sendboten ziehen hinaus in

[1]) Dobschütz, das apostolische Zeitalter. (Religionsgesch. Volksbücher.)

die ganze jüdische Welt; in Mesopotamien, in Babylon, in Damaskus, in Antiochien weiß man in Judenhäusern von Jesus und seinen Jüngern. Daheim in Jerusalem lebt die Urgemeinde ängstlich, in Furcht vor hereinbrechender Verfolgung. Man nimmt teil an den jüdischen Gottesdiensten im Tempel, man hält die jüdischen Fasten, die jüdischen Gebetstunden ein. Kurz, die Urgemeinde erscheint als jüdische Sekte.[1])

Einige Wochen nach Jesu Tode war **Paulus** bekehrt worden. Er, der Zögling der Pharisäer, hat Jesus, den er doch nie kennen gelernt hatte, gehaßt als religiösen Empörer und Lügenmessias[2]), der seinen Verbrechertod wohl verdient hatte. Er hatte Wohlgefallen an dem Tode des Stephanus gehabt, er ging hin und her in den Häusern nnd überantwortete Männer nnd Weiber in das Gefängnis. — Er war ein anderer geworden.

Was war geschehen? — Er mußte erkannt haben, wie nichtswürdig es sei, unschuldige, ehrbare Leute in Gefängnis und Tod zu stürzen, daß er ein Verbrecher, ein Mörder sei, er mußte Jesu Bedeutung erkannt haben.

„Alsobald fiel es wie Schuppen von seinen Augen".

Auf dem Wege nach Damaskus hatte er Jesus als eine himmlische Erscheinung gesehen, wie ein wirkliches Erlebnis hatte das gewirkt. Er hatte erkannt: Jesus lebt. Und er hörte nun wie einen Schmerzensschrei die Worte: „Saul, Saul, was verfolgst du mich?" Mags krankhafte Erregung gewesen sein, Schwärmerei — wer weiß es? Es ist nicht aufzuklären. Aus dem Saulus aber war ein Paulus geworden, eine neue, ganz andere Persönlichkeit. Er will gut machen, was er gesündigt hat.

Von Antiochia aus, der großen, prächtigen Weltstadt, zieht Paulus hinaus in die Welt, Jesus und sein Evangelium mutig verkündend. Hunger und Durst, Wind und Wetter auf weiten, unsicheren Wegen, Gefängnis, Schläge (5 mal wurde er zur Stadt hinausgepeitscht), Steinigung, Haß, Hohn, Schimpfworte, Schiffbruch: alles erträgt der schwächliche, leidende Mann, der, um sein Brot zu verdienen, bei Teppich- und Zeltwebern arbeiten muß. Nichts hält seine Energie auf, nichts erschüttert seine Freudigkeit, er freut sich aller Leiden. Er ist der große Märtyrer.

Er wandert durch die Landschaften Kleinasiens, er schifft sich ein nach Europa, wandert durch Philippi und Thessalonich, durch Athen und Korinth, er kommt über Kreta und Malta nach Rom, ja er wollte nach Spanien, an die Grenzen der damaligen Welt. Das

---

[1]) „Jakobus, der Bruder des Herrn, der sich hierin besonders hervortat und daher in der Gemeinde später unter dem Namen des „Gerechten" fortlebte, hat nach Ap. 21, 20 die jüdischen Christen als „Eiferer um das Gesetz", d. h. als Juden von der strengsten Observanz bezeichnet". — Pfleiderer, Die Entstehung des Christentums. S. 122.

[2]) Wrede, Paulus. (Religionsgesch. Volksbücher.)

ist sein unermeßliches Verdienst: Paulus hat das Evangelium von Jesu wie im Siegeszuge durch die ganze alte Welt getragen. Er konnte mit Recht von sich sagen: „Ich habe mehr gearbeitet, denn sie alle." — Er meint die Apostel in Jerusalem.

Wie verfolgte man das Wirken dieses Mannes in Jerusalem? — Es kamen einige Judenchristen von der Urgemeinde nach Antiochien und erklärten, wer Christ werden wollte, sollte erst Jude gewesen sein. Die Heidenchristen könnten nicht als wahre Christen anerkannt werden. Der alte Wahn vom auserwählten Volke spukte noch einmal in diesen Meinungen. Und die so meinten, waren die wirklichen Jünger des Herrn. Paulus erkannte die Gefahr. Mit dem treuen Barnabas brach er nach Jerusalem auf. Dort mußte man seine großen Verdienste anerkennen. Petrus, Johannes und sogar Jakobus reichten ihm zum Zeichen der Anerkennung die Rechte. Man hatte sich geeinigt: Paulus sollte zu den Heiden gehen, die andern zu den Juden. Die Einigung war also gleichzeitig eine Trennung gewesen. Das war klar: Paulus hatte sich behauptet und ihm gehörte die Welt und die Zukunft.

Petrus kam kurze Zeit darauf selbst nach Antiochia. Er vergaß hier ganz, daß er Jude war, er saß mit den christlichen Griechen zu Tische. Aber Judenchristen stellten ihn darüber zur Rede; er ließ sich auch einschüchtern und verkehrte nicht mehr mit den Heidenchristen. So war Petrus, der dem Herrn am nächsten gestanden hatte! „Da konnte Paulus nicht schweigen. Öffentlich trat er gegen Petrus auf und hielt ihm vor, daß sein Verhalten ein heuchlerisches, mit der Wahrheit des Evangeliums im Widerspruch, ja im Grunde eine Verleugnung des Christusglaubens sei," — „denn so durchs Gesetz Gerechtigkeit kommt, ist ja Christus für nichts gestorben."[1]) (Gal. 2, 21).

Er hatte recht: Wer Christ geworden ist, kann nicht mehr in heidnischer Unreinigkeit sein. Er lebt ein neues, reines Leben im Geiste Jesu.

Der Bruch war da. — Die offene Feindschaft der Judenchristen lodert von jetzt an gegen Paulus auf. Judenchristen sind's, die ihm auf seinen Reisen folgen, die Massen gegen ihn aufwiegeln, die ihn verdächtigten und verleumdeten, er wäre kein Jünger gewesen, hätte den Herrn gar nicht gekannt. Wir wissen: Auch hier ist Paulus Sieger geblieben. Und das ist sein 2. großes Verdienst: Er hat das Christentum vom Judentum losgerissen, er hat es vom mosaischen Gesetz befreit, er hat es zur Weltreligion gemacht.

In Antiochia war's, wo der Name „Christen" auftaucht. Hier hat man zuerst gefühlt, daß es ein Neues ist, ein Anderes als Judentum und jüdische Sekte.

Nicht die Urapostel sind also die wahren Nachfolger des

[1]) Pfleiderer, Entstehung des Christentums.

Herrn geworden, nicht Petrus, wie die katholische Kirche glaubt, sondern Paulus. Er hat die Schlüssel des Himmelreichs erhalten.

Der Kampf zwang ihn zu seiner Lehre, zu seiner **Theologie.** Er lehrte (wir müssen es aus seinen Briefen zusammensuchen)[1]:

Jesus ist (wie er ihn gesehen hat) eine himmlische, göttliche Gestalt. Er war bei Gott im Himmel, von allem Anfang an, Gottes Sohn.

Der Mensch steht seit Adam unter der Herrschaft schlimmer, finsterer Gewalten. Jeder Mensch „wohnt" im Fleische. An diesem Fleische haftet die Sünde. Jeder Mensch ist der Knecht der Sünde. Er verfällt dem Tode, auf den kein Leben mehr folgt. Fleisch, Sünde, Tod sind gleichsam handelnde Wesen. Das Menschenleben ist ein trostloses Elend. Feindselige Dämonen greifen in das Menschenleben ein, Geister, an deren Spitze der Satan[2] steht. Ob der Mensch besser oder schlechter ist, frommer oder unfrommer, es kommt nicht in Betracht — er bleibt verloren.

Um nun die Menschheit aus diesem Elende zu erlösen, sandte Gott seinen Sohn in die Welt. Er ward Mensch, „nahm Knechtsgestalt an, ward gleich wie ein anderer Mensch und an Gebärden als ein Mensch erfunden; erniedrigte sich selbst und ward gehorsam bis zum Tode, ja zum Tode am Kreuz" (Phil. 2, 7. 8). „Es ist für Paulus das Wunder der Wunder, daß sich der Gottessohn so herablassen konnte." „Der Gottessohn wird Mensch, um zu sterben und aufzuerstehen."

Denn ist er Mensch geworden, so ist er auch der Gewalt der Dämonen verfallen. Sie sind es, die ihn ans Kreuz geschlagen haben. Er muß sterben, weil er Mensch ist; denn er trägt alles das an sich, was bei allen Menschen zum Tode führt, insbesondere die Sünde.

Indes wird der Tod nicht über ihn Herr. Jesus ist auferstanden. Er hat sich durch seinen Tod von allen dämonischen Mächten befreit, sie sind von ihm überwunden. „Tod, wo ist dein Stachel? Hölle, wo ist dein Sieg?" [Aber der Stachel des Todes ist die Sünde; die Kraft aber der Sünde ist das Gesetz.] Gott aber sei Dank, der uns den Sieg gegeben hat durch unsern Herrn Jesum Christum." (1. Kor. 15, 56. 57.)

Was aber nun Christus geschehen ist, ist allen geschehen. Alle sind mit seiner Auferweckung in ein unzerstörbares Leben

---

[1]) Dies nach Wrede, Paulus.

[2]) „Für Paulus sind alle diese Dinge nicht bloß abstrakte Begriffe in unserem Sinne; seinem antik gearteten Denken erscheinen vielmehr solche Abstrakta wie wirkende Mächte, fast wie Wesenheiten. Die Sünde tritt gleichsam handelnd auf, der Tod kann in einer Reihe stehen mit den überirdischen Geistern, die der Christus überwindet, er wird wie ein Einzelwesen von ihm vernichtet." Wrede, Paulus. S. 57.

versetzt, mit ihm dem Erstgeborenen unter vielen Brüdern; alle die glauben und getauft sind, sind erlöst.[1])

Also nicht auf die Werke des Menschen kommt's an, nicht alle Menschen waren ja verloren — sondern auf die Gnade Gottes, die denen zuteil wird, die an Christus glauben. Nichts vermag die jüdische Gesetzeserfüllung — der Buchstabe tötet — Gott allein ist uns gnädig. „Aus Gnade seid ihr selig worden durch den Glauben, und dasselbige nicht aus euch; Gottes Gabe ist es; nicht aus den Werken, auf daß sich nicht jemand rühme." Eph. 2, 8. 9. Ebenso Röm. 3, 28. „Daß der Mensch gerecht werde ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben."

Zur Vertiefung:

1. Sonderbar berührt uns der orientalische Dämonenglaube des Apostels. Er ist uns zum Aberglauben geworden, über den wir erhaben lächeln. Er ist der Rest von Pauli Judentum. Denn auch er war ein Kind seiner Zeit und seines Volkes. Wir vermissen in diesen Anschauungen auch die Freude, sie sind der Ausdruck bitteren Weltschmerzes.

2. Auch die Erlösung von allem Menschenelend will uns nicht befriedigen. Sie ist uns zu äußerlich. Auf die innere christliche Herzensbildung des Einzelnen scheint es gar nicht anzukommen. Die aber ist uns heute die Hauptsache, der Friede des Herzens, die Reinheit des Gewissens: Gott in uns!

3. Was aber seine Lehren hell wie eine Sonne durchleuchtet, ist sein Glaube an die unendliche Liebe Gottes, die den eigenen Sohn in den Tod gibt, um uns zu retten und zu erlösen. Es ist zugleich die heiße Sehnsucht nach Erlösung, die Sehnsucht nach Gott. Es ist der Geist Jesu, der hier spricht, die wahre Religion. „Selig sind, die Leid tragen, denn sie sollen getröstet werden."

4. In diesen Gedanken erblicken wir das Neue in der damaligen Welt, die schroffe Lossagung vom Judentum. Nicht seine Vollendung, wohl aber seine Verneinung. Hier spricht der erste Christ zu uns. „Nicht daß ich's schon ergriffen habe oder schon vollkommen sei; ich jage ihm aber nach, ob ich's auch ergreifen möchte, nachdem ich von Christo Jesu ergriffen bin." (Phil. 3, 12.)

Auf die Nachfolgenden ist es nun angekommen, ob ihnen ein Leben, wie das Jesu (oder Pauli), die Richtschnur war, oder ob

[1]) „Neben der Botschaft von der Erlösung in Christi Tod und Auferstehung war die von seiner baldigen Wiederkunft zur Errettung der Seinigen, zur Auferweckung der Toten und zum Weltgericht der andere Brennpunkt der paulinischen Missionspredigt und das wirksamste Motiv sowohl der religiösen Tröstung und Hoffnung als auch der sittlichen Mahnung und Warnung. — Weil die Erscheinung des Herrn nahe ist, so sollen die Christen sich nicht fürchten vor den Leiden und Verfolgungen, die sie jetzt zu dulden haben." Pfleiderer, Die Entstehung des Christentums.

sie sich ans Wort hielten. Davon wird uns die Geschichte des Christentums in den folgenden Ständen berichtet.

Für uns aber gilt zunächst, daß das junge christliche Bekenntnis die Fahne war, unter der sich ihre Anhänger sammelten, der sie folgten in einen weiteren Kampf, auf Leben und Tod, mit dem römischen Heidentum.

Zusammenfassung:

Die weltgeschichtliche Bedeutung Pauli erkennen wir also in folgendem:

1. Er hat das Evangelium in alle Welt getragen.
2. Er hat den Jesusglauben vom Judentum losgerissen.
3. Er war der erste christliche Theolog, der der neuen Religion das Gepräge gegeben hat.

Er ist eine Gestalt von weltgeschichtlicher Größe, der zweite Stifter des Christentums[1]), der erste in Christus.

Die Meinungen Pauli, die Briefe alle, die er diktiert hat, die zum Vorlesen vor versammelter Gemeinde bestimmt waren, sind also das erste starke Band, das die Christen in allen Ländern des römischen Weltreichs zusammenhielt. Sie wurden abgeschrieben und die Pergamentrollen als ein Heiligtum aufbewahrt. Am frühesten wurde der 1. Brief an die Thessalonicher geschrieben. Paulus hatte auf seiner zweiten Reise aus ihrer Stadt fliehen müssen, in Korinth hielt er sich $1\frac{1}{2}$ Jahr auf, von hier aus ist der Brief etwa im Jahre 54 geschrieben worden. Ihm folgt der wertvolle Brief an die Galater, wahrscheinlich in Ephesus geschrieben, wo sich Paulus mehr als 2 Jahre aufgehalten hat. Von hier aus schrieb er auch die schönen Briefe an die Korinther, den ersten vermutlich im Frühjahr 57. Hier in Ephesus, wahrscheinlich aber in Korinth selbst noch, ist der wertvollste der Paulusbriefe geschrieben, der Römerbrief; er ist an eine dem Apostel fremde Gemeinde gerichtet, durch den Brief will er seinen späteren Besuch vorbereiten: Als Gefangener sollte er bald in Rom einwandern, und die Brüder waren ihm entgegen gegangen. Auch aus der Gefangenschaft — er lehrte ja unverboten — hat er Briefe geschrieben, namentlich den an die Philipper[2]), an seine liebste Gemeinde, von der er sogar Gaben annahm.

---

[1]) „Dieser 2. Stifter der christlichen Religion hat ohne Zweifel gegenüber dem ersten im ganzen sogar den stärkeren — nicht den besseren — Einfluß geübt. Er hat zwar nicht überall dominiert, namentlich nicht im Leben der schlichten praktischen Frömmigkeit, aber in weiten Strecken der Kirchengeschichte — man denke nur an Konzilien und Lehrstreitigkeiten — hat er den Größeren, dem er nur zu dienen meinte, ganz in den Hintergrund gedrängt." Wrede, Paulus.

[2]) „Gewiß blickt uns aus manchen Zeilen der Paulusbriefe das brechende Auge des Gekreuzigten an, aber der Gekreuzigte trägt bei Paulus bereits den ersten Morgenglanz der Verklärung." Deismann, Evangelium und Urchristentum.

Die Worte Jesu wird man wohl schon vor diesen Briefen mündlich weiterverbreitet und auch eine, uns verloren gegangene, Sammlung der Worte Jesu niedergeschrieben haben. Die älteste Darstellung des Lebens Jesu ist das Evangelium nach Markus, er war Pauli Begleiter auf der 1. Reise und sein Gehilfe in der römischen Gefangenschaft. Das Evangelium ist in Rom geschrieben worden, nach dem Tode Pauli, um das Jahr 70, bald nach der Zerstörung Jerusalems.

Dreißig Jahre später, um das Jahr 100, schrieb Lukas sein Evangelium. Er bringt neue Bilder von hoher Schönheit, wie die Geburtsgeschichten[1]), den 12jährigen Jesus und die Emmausjünger. In seiner Apostelgeschichte erzählt er die Reiseerlebnisse Pauli.

Um das Jahr 150 hat Matthäus sein Evangelium geschrieben. Er ging, wie schon Lukas, auf Markus zurück und benutzte auch die verloren gegangene Sammlung der Worte des Herrn.[2]) Die entstehende römische Kirche meldet sich in ihm schon leise an; Fasten, Beten, Almosengeben sind Gott wohlgefällig. Und Petrus erscheint als Grundstein, auf dem die Kirche gebaut wird, ihm werden die Schlüssel des Himmelreichs übergeben. Bald wird dies Evangelium denn auch allen anderen heiligen Schriften des Neuen Testaments vorangestellt.

Das merkwürdigste und wunderbarste Evangelium, das des Johannes, entstand zur selben Zeit. Luther nennt es „das einzige, zarte, rechte Hauptevangelium."[3]) Es ist aus der Gedankenwelt Pauli entstanden.

---

[1]) „Auch der indische Heiland Gautama Sakyamuni ist wunderbar von der jungfräulichen Königin Maja geboren, in deren Leib das himmlische Geistwesen Buddha (‚der große Mensch') unbefleckt und unbefleckend einging. Auch bei seiner Geburt erstrahlte überirdisches Licht und erschienen Scharen himmlischer Geister, die einen Lobgesang anstimmten zum Preis des Kindes, das der Welt Heil, aller Kreatur Freude und Frieden bringen, die Feindschaft zwischen Gottheit und Menschheit versöhnen werde. Auch hier tritt ein frommer Seher auf, der aus wunderbaren Zeichen im Kinde den künftigen Erlöser von allem Übel und Lehrer der vollkommenen Weisheit erkennt. Auch vom heranwachsenden Kinde Gautama werden Proben früher Weisheit erzählt, u. a. daß er einmal aus Anlaß eines Festes den Seinigen verloren gegangen und dann nach eifrigem Suchen von seinem Vater gefunden worden sei, wie er im Kreise von heiligen Männern in frommer Betrachtung versunken war, worauf er den erstaunten Vater ermahnt habe, nach höheren Dingen zu suchen." — — — „Diese Parallelen zu Lukas sind zu auffallend, als daß sie auf bloßem Zufall beruhen könnten." Pfleiderer, Die Entstehung des Christentums.

[2]) „Es gehört zum Sichersten, was die Kritik ermittelt hat, daß Matthäus und Lukas auf ihn zurückgehen, ferner daß sie neben ihm aus einer und derselben größeren, ursprünglich aramäisch niedergeschriebenen Spruchsammlung geschöpft haben." Harnack.

[3]) „In den ersten drei Evangelien steht vor uns eine Gestalt von Fleisch und Blut, im Johannes-Evangelium eine ätherische, eine Geistesgestalt. Die 3 ersten Evangelien sind eine reiche Sammlung von Einzelskizzen oder plastischen Momentbildern einer auf dieser Erde wandelnden Persönlichkeit, das Johannes-

In Rom ist späterhin das Verzeichnis neutestamentlicher Bücher, die zur Verlesung gelangen sollten, aufgestellt worden — und noch später (nach 400) setzte sich das Neue Testament in seinem jetzigen Umfange durch, vom römischen Papste bestätigt.

In Rom ist auch, ebenfalls um 150, der Grundstock eines Glaubensbekenntnisses entstanden, das heute zu unsern 3 Glaubensartikeln geworden ist, zum „apostolischen Glaubensbekenntnis".

Um diese Zeit hören wir auch von Bischöfen, als den Häuptern der Gemeinde, den Nachfolgern der Apostel. „Nur was der Bischof billigt, ist auch Gott wohlgefällig. Wer den Bischof ehrt, der wird von Gott geehrt, wer hinter dem Rücken des Bischofs etwas tut, der dient dem Teufel." Der Bischof ist Richter an Christi Statt. Die Bischöfe großer Städte traten an Macht und Ansehen über die andern hervor, die von Rom, Alexandrien, Antiochien, Konstantinopel und Jerusalem. Ganz besonders der von Rom, der Hauptstadt der Welt.

Zusammenfassung: Die Grundlagen der Kirche waren geschaffen. Die Stürme konnten kommen. Mochten die wilden Rotten der Goten[1]) oder der Hunnen Attilas Städte und Dörfer verbrennen, — die Christen standen um ihren Bischof, sie flüchteten mit ihm in die Wälder und Einöden und fanden hier Trost am Evangelium.

Nicht zu zerstören waren, unerschütterlich fest standen:

1. Die heiligen Schriften,
2. das christliche Glaubensbekenntnis und
3. Macht und Ansehen des Bischofs.

„Fern am Horizonte ragen aus dem Häusermeer einer großen Stadt der Arbeit und der Weltfreude die halbfertigen Riesenkuppeln einer werdenden Basilika: Die christliche Kirche!" (Deißmann.)

Der Bund aller von den Bischöfen regierten Gemeinden ist jetzt **die Kirche,** — ein Staat im Staate.

Evangelium ist ein einziges in sich einheitliches, großartiges Gemälde: von himmlischem Lichtglanz umflossen, überirdische Verklärung im Auge, göttliche Hoheit auf den Zügen, so steht der Christus dieses Gemäldes vor uns, und wir erkennen ihn: es ist der Christus, den auch Paulus gesehen, Christus der Herr, Christus der Geist." — „Es ist mit Recht das ‚geistliche Evangelium' genannt worden. Und damit sprechen wir auch aus, was uns längst auf den Lippen liegt: es ist das paulinische Evangelium, der grandiose Reflex der paulinischen Christusfrömmigkeit." Deißmann, Evangelium und Urchristentum. —

[1]) Schon 378 war die Schlacht bei Adrianopel. „Wenige Tagemärsche vom Bosporus, von der reichen, schnell aufgeblühten Stadt Konstantins d. Gr. entfernt, der sie als Kaiserresidenz des Ostens gegründet, standen siegreiche Barbaren. Das Reichsheer war unter der eignen Führung des Kaisers geschlagen, und er selber, der divus Augustus, dessen Gottheit allen Nationen ins Bewußtsein geprägt sein sollte, war in kleiner Menschlichkeit vor gotischem Todeshieb davon geflüchtet und dennoch elend, im Brande einer Hütte, umgekommen." (Heyck, Deutsche Geschichte).

II.

Wie kam's, daß sich das Christentum so schnell über das ganze römische Weltreich verbreitete?

1. Pauli Missionsreisen hatten Nacheiferung gefunden. Missionare wirkten am Euphrat, am persischen Meerbusen, am Schwarzen Meere. Sie zogen von Alexandrien aus im Niltal aufwärts und hinüber in das südliche Arabien. Von Rom aus wurde das Christentum nach Spanien und nach Nordafrika gebracht. Karthago blühte hier bald mächtig auf.

Neben den Missionaren verbreiten es Kaufleute. Krieger, die in allen Weltgegenden gekämpft hatten, bringen seine Lehren in ihre Heimatdörfer, auch am Rheine und an der Mosel.

2. Wie eine Aufklärung wirkte der Glaube an einen Gott. Was war das für ein Wirrwarr von Göttern und Götzen im Reiche! Da waren Römer mit Jupiter, Mars und den vielen andern Göttern und Göttinnen, Griechen mit ihrem Zeus und dem ganzen Olymp, Ägypter, Babylonier mit ihren Sonnen- und Sternengöttern, Perser, Juden, Barbaren im germanischen Norden, viele, die gar nichts glaubten: Alle oft in einer Stadt. Nicht selten wurden die Göttergestalten vermischt. Man verehrte z. B. Orpheus, den griechischen Sänger, der durch die Macht seines Gesanges und Saitenspiels die wildesten Tiere zahm machte und die Blumen zum Weinen brachte, wie einen Gott neben Abraham, Alexander den Großen und Jesus. Auch der Kaiser ward jetzt wie ein Gott verehrt, vor seiner Statue mußte geopfert werden. Da wirkte es wie ein Licht in der Nacht: „Gott ist Geist, und die ihn anbeten, die müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten.

3. Die größte Wirkung aber übte das wundervolle Wort von der **christlichen Nächstenliebe** aus.

Frauen, Sklaven, verarmte Handwerker wurden im Nu heimliche Christen. Die Frauen[1]) sollten nicht mehr Sklavinnen der Männer sein, sondern Genossinnen in Freud' und Leid, Hüterinnen reinen Familienlebens.

Und nun die Sklaven! Sie wurden ja wie eine Ware gekauft und verkauft, Sklavenkinder konnten nicht frei werden. Der Sklave hatte keinen Besitz; umsonst mußte er die öffentlichen Arbeiten verrichten, Straßen, Wasserleitungen bauen; er durfte ohne Erlaubnis des Herrn nicht heiraten. Der Sklave war rechtlos, sein Zeugnis galt nicht vor Gericht. Der Herr konnte ihn schlagen, ja töten. Schon auf Diebstahl stand Todesstrafe. Und diese war entehrend:

---

[1]) Bei den Germanen konnte der Hausherr Frau und Kinder züchtigen, Kinder aussetzen (Hänsel und Gretel im Märchen), Frau und Kinder verkaufen, verspielen, töten.

der Sklave wurde gekreuzigt. (Jesus!) Was galt solch ein elendes Sklavenleben, sie waren für wenig Geld zu erstehen, reiche Herren hatten oft Tausende, 5, 10, 20 tausend von Sklaven![1])

Später mußten sie die wilden Tiere der Wüste einfangen, mußten zur Unterhaltung der Vornehmen mit Löwen, Tigern usw. im Zirkus kämpfen. Gladiatorenkämpfe gehörten schließlich zu den Lustbarkeiten des ganzen römischen Volkes. Einmal fanden 123 Tage lang Gladiatoren- und Tierkämpfe statt: 11000 Tiere wurden getötet, und 10000 Gladiatoren hatten gekämpft. Erst wurde mit stumpfen Waffen gekämpft, schließlich mit Dolch und Schwert, auf Leben und Tod. Sank einer schwerverwundet zu Boden, dann brüllten die Tausende von Zuschauern, ob ihm der Sieger den Todesstoß noch geben sollte oder nicht.

Was galt solch ein Sklavenleben! Wird doch berichtet, daß

---

[1]) „Blieb die Getreideflotte, deren Landung schon in Puteoli mit hellem Jubel begrüßt ward, einmal aus, dann wurde Rom von Hungersnot und Teuerung und deren Folgen, von Aufständen des massenhaft angewachsenen Proletariats heimgesucht, die nur zu leicht den Thron des Kaisers ins Wanken bringen konnten. Die große, unter Augustus mehrere Jahre währende Kalamität, wo der durchschnittliche Preis für den monatlichen Getreidekonsum von 4,30 Mk. auf den Kopf die ungeheure Höhe von 24 Mk. erreichte, veranlaßte die Errichtung von staatlichen Kornspeichern; dennoch aber hat die kaiserliche Regierung sich nicht veranlaßt gesehen, durch Gründung einer Staatsflotte die Garantien für einen gewissenhaften Getreidetransport zu schaffen, vielmehr eine Reihe von Genossenschaften damit beauftragt. — — Kaiser Aurelian ließ statt des monatlichen Getreidegeschenkes täglich Brot verabreichen. — Das Mehl erhielt die seit Trajan bestätigte und privilegierte Bäckergilde, die in den 254 Staatsbäckereien der Stadt Rom arbeitete. — Seit Septimius Severus ist Öl unentgeltlich gegeben und zur Verteilung desselben sind 2300 Ausgabestellen errichtet worden. Aurelian bewilligte Spenden von Schweinefleisch, für dessen reichliche Beschaffung aus Campanien, Lucanien, Bruttium, Samnium und Sardinien eine besondere Genossenschaft Sorge zu tragen hatte, und für Wein, der zu geringem Preise dem römischen Volke abgelassen ward, betraute man eine weitere Zunft." —

Welch ein Spiegel fortschreitender Verarmung und anwachsender Not!

Und nun gar der förmliche Frondienst innerhalb der Gilden!

„Für die durch Konstantin wieder eingeführte Gewerbesteuer mußte die Gilde als solche aufkommen, gleichviel ob die einzelnen Mitglieder zahlten, und das Maß der persönlichen Gebundenheit wuchs in dem Grade, daß beispielsweise, wer die Tochter eines Mitgliedes der Bäckergilde heiratete, seit dem Jahre 355 selbst in dieselbe eintreten mußte und daß späterhin ihnen die Ehe mit Frauen, deren Vater nicht zur Zunft gehörte, überhaupt verboten ward." — „Weder konnte man sich durch Veräußerung seines Besitzes den Austritt aus den Vereinen erkaufen, noch durch den Übertritt zum Staatsdienste und durch mächtige Fürsprache; selbst die Annahme des christlichen Bekenntnisses, das doch staatliche Anerkennung gefunden, war den Mitgliedern dieser Korporationen untersagt. Um die in den staatlichen Schmiedewerkstätten tätigen Arbeiter (fabricenses) bei Fluchtversuchen wiederzuerkennen, wurde ihnen ein Mal in den Arm gebrannt." Liebmann, Aus dem Vereinsleben im römischen Reiche.

einer seinen Fischteich mit Sklaven fütterte, — daß die vornehme Römerin, der die junge Sklavin vor dem blinkenden Metallspiegel das Haar ordnete, dieser bei der geringsten Unvorsichtigkeit eine lange Nadel in den Leib stach, mochte sie sterben oder nicht.

Wie mußte diesen Elenden das Wort in die Ohren geklungen haben: „Liebe deinen Nächsten als dich selbst!" — „Kommt her zu mir alle, die ihr müheselig und beladen seid, ich will euch erquicken!" Es war wie eine Erlösung.

Und bald finden wir neben diesen Elenden die Gebildeten.[1] Denn die wahre Bildung ruht im Herzen. Wir wissen von Jeremias her, daß der edelste Mensch das Elend des Volkes am tiefsten fühlt. „Mich jammert herzlich, daß mein Volk so verderbet ist, ich gräme mich und gehabe mich übel." — „Ach, daß ich Wasser genug hätte in meinem Haupt und meine Augen Tränenquellen wären, daß ich Tag und Nacht die Erschlagenen in meinem Volke beweinen könnte!"

[Unter den Reihen der Christen finden wir bald Mitglieder sogar der kaiserlichen Familien.]

Dieser hohe Geist der Propheten, jener urwüchsigen Reformatoren des alten Jehovaglaubens, der in dem Glauben gipfelte: Nicht nur Israel, nein, alle Völker sind ein Werkzeug in Gottes Hand („ich will mein Gesetz in ihr Herz geben und in ihren Sinn schreiben, sie sollen mein Volk sein, und ich will ihr Gott sein, — sie sollen mich alle kennen, beide, klein und groß" (Jeremia)), der Gott der Gerechtigkeit ist der Herr der Welt, Recht und Gerechtigkeit ist das Ziel des Menschendaseins — dieser hohe Geist verband sich jetzt mit dem gleichhohen der griechischen Denker: Die Gottheit, die unsichtbare, ewige Gottheit sehen wir in den ewigen Ideen des Wahren, Guten und Schönen. Die herrliche Welt ist Gottes Abbild. (Plato.) Und nun zu dem allen die unvergleichlich schöne Idee Jesu von der Nächstenliebe! **Das Christentum mußte unüberwindlich sein.** Und daher vor allem der rasche Siegeslauf über die alte Kulturwelt.

Zur Vertiefung:

Was urteilen wir über die Sklaverei? Der Mensch wird zur Sache, zum Eigentum des anderen gemacht. Er galt oft weniger als ein Tier. Das ist eine Roheit des Fühlens, die wir nicht mehr verstehen können, die unsern ganzen Abscheu erregt. Und doch ist der Sklavenhandel längst noch nicht unterdrückt. Tausende und Hunderttausende armer Neger wurden bis in die Mitte des 19. Jahrh. aus Afrika nach den südlichen Vereinigten Staaten ausgeführt, um

---

[1]) „Die wilde, humane Moral der späteren Stoa macht den Eindruck, als müsse Seneca Jesum Christum gekannt und im Hinblick auf ihn so begeistert von der Macht des in einer Persönlichkeit angeschauten sittlichen Ideals gesprochen haben." — Pfleiderer, Die Entstehung des Christentums. S. 31.

dort auf Zucker-, Baumwollen- und Reispflanzungen ihr elendes Dasein zu führen. Erst 1865, nachdem in einem Bürgerkriege die Südstaaten von den Nordstaaten vernichtend geschlagen wurden, wurden die Sklaven frei. Vier Millionen schwarzer Sklaven wurden damals gezählt.

Im Innern Afrikas werden jetzt noch Sklavenjagden unternommen, Dörfer überfallen, in Brand gesteckt, alle Bewohner mit fortgeschleppt. In den Kolonien aber ist der Sklavenhandel unterdrückt; deutsche, englische, französische Kriegsschiffe kontrollieren die Küsten.

Wir wissen, in jedem Menschen ist eine göttliche unsterbliche Seele. Diese achten wir, diese ist uns heilig. Die schönste Aufgabe eines Menschen ist uns, diesen göttlichen Geist zum Leben zu bringen, daß er den ganzen Menschen durchdringt. Deshalb war Jesu schönster Erfolg, einen armen, verachteten, verkommenen Menschen zum neuen, guten, göttlichen Leben zu erwecken. Deshalb erzählt er vom verlornen Sohne und heilt den Kranken am Teiche Bethesda, den Blindgeborenen usw. Er achtete den Wert einer Menschenseele.

Was urteilen wir über ein Volk, das Gladiatorenkämpfe anzusehen verlangte? — Es ist bestialisch.

Wie hat uns seit dieser alten Zeit Jesu Lehre veredelt! Alte oder kranke (Sklaven) Leute setzen wir nicht auf die Straße, lassen wir nicht töten, weil sie uns zur Last fallen. Wir haben Spitäler, Krankenhäuser. Kriegsgefangene opfern wir nicht mehr den Göttern, machen wir nicht mehr zu lebenslänglichen Sklaven. 1870/71 wurden sie ordentlich verpflegt und nach dem Frieden in die Heimat entlassen und den Ihren wiedergegeben.

Es ist keine Frage: Unser Streben ist schöner und edler geworden. Es ist, als führe eine unsichtbare Hand die Menschheit zu immer höheren, besseren Zielen. Es lebt ein heiliger Geist, dem wir folgen.

III.

Wie besiegte das Christentum seine Feinde?

1. Die Christen hielten, anfangs noch heimlich, ihre Zusammenkünfte, gewöhnlich abends, um das letzte Mahl des Herrn zu feiern. Jeder brachte seinen Vorrat an Essen und Wein oder Wasser mit. Ernst und würdig ging es zu. Es wurde aus den heiligen Schriften vorgelesen, alle knieten zum Gebete nieder. Für Arme und Kranke wurde gesammelt. Dann ging man nach Hause, um auch in Haus und Beruf ernst und rechtschaffen seine Tage zu verbringen. Mittwochs und Freitags wurde gefastet, tagtäglich betete der Christ dreimal.

Die Gegner streuten bald allerlei Verdächtigungen aus. Der Volkshaß wurde geschürt. Manche Handwerker litten an ihrem gewohnten Verdienste. Die Christen kauften kein Opferfleisch mehr, keine Götterbilder. (Goldschmied Demetrius). Die kaiserlichen Beamten erlebten, daß der Christ nicht mehr vor den Statuen der Kaiser, die wie die Götter verehrt wurden, sein Opfer darbrachte. Man sollte ihnen wegen Majestätsbeleidigung den Prozeß machen, so riefen sie. So wuchs der Haß. Dazu die heimlichen Versammlungen des Nachts. Was mochte da getrieben werden? — Die schlechtesten Zungen redeten von allerlei Scheußlichkeiten. Kinder sollten dort geschlachtet und verzehrt werden.

Die Verfolgungen begannen.

2. Die erste im Sommer 64 in Rom unter dem Kaiser Nero. Der Kaiser Augustus hatte Rom zu einer schönen Stadt gemacht. Glänzende Kaufhallen, öffentliche Bäder, eine Menge Tempel und Villen und Paläste schmückten die Stadt. Rings um die Prachtbauten schlang sich ein Kranz üppiger Gärten. Augustus konnte mit Recht sagen, er habe Rom als eine Stadt aus Ziegeln vorgefunden und hinterlasse es als eine Marmorstadt. Aber die alten Stadtteile sahen noch ärmlich und schmutzig aus. Hier begannen in der Julihitze die Holzhäuser am Tiber zu brennen. An mehreren Orten zugleich loderten die Flammen empor. Von Straße zu Straße sprang der Brand. Von den 14 Stadtteilen Roms brannten 10 nieder, fast ganz Rom war ein einziges Feuermeer. Tausende irrten obdachlos umher. Es war deutlich, der Brand war angelegt worden. Der Kaiser Nero, so hieß es, hätte es befohlen, er wolle ein neues, prächtiges Rom haben. Schon kehrte sich die Wut des Volkes gegen ihn, da wurde der Ruf laut „Die Christen waren es!" Sie wurden erschlagen, wo man sie fand, zu Hunderten eingekerkert, den wilden Tieren vorgeworfen, von ihnen zerfleischt, nachdem sie in Tierhäute genäht worden waren, gekreuzigt.

Petrus und Paulus sollen in diesem Jahre ihr Leben verloren haben, beide sollen verkehrt ans Kreuz geschlagen worden sein. Der Tod Pauli kann als sicher gelten. Der große Mann hat demnach nur 2 Jahre in Rom, wohin er sich so gesehnt hatte, gelebt. Petrus aber ist jedenfalls gar nicht nach Rom gekommen. Die kirchliche Sage behauptet es dagegen. Petrus soll sogar Bischof von Rom gewesen sein. In den Gärten Neros wäre sein Grab gewesen. Darüber erhob sich später die Peterskirche. Jetzt thront der Apostel, aus Bronze, in dieser großartigen Kirche, sitzend und die rechte Hand segnend erhoben, in der Linken den Schlüssel des Himmelreichs haltend, der rechte Fuß blank geglättet von den Küssen der Andächtigen. Hinter dem Hochaltare, gerade unter der Mitte der gewaltigen Kuppel, bezeichnen 95 kostbare, immer brennende Lampen den Eingang zum Grabe des Apostels. Von dem Rande

der Kuppel aber leuchten in goldenen Buchstaben die Worte aus Matthäus: Du bist Petrus, und über diesem Fels will ich meine Kirche bauen, und ich werde dir des Himmelreichs Schlüssel geben.[1])

3. Einige Jahre später, im Jahre 70, wütete ein zweiter denkwürdiger Brand: Jerusalem ging mit seinem herrlichen Tempel in Flammen auf. Die Juden hatten sich gegen die Römer empört. Die Empörung war aber blutig niedergeschlagen, die Stadt, die Burg, der Tempel gestürmt und zerstört worden.

Schon vor der Zerstörung war die kleine Gemeinde der Judenchristen dem jüdischen Hasse zum Opfer gefallen. Jakobus, der Bruder des Herrn, starb als Märtyrer. Auf Befehl des Hohenpriesters soll ihm das Haupt mit dem Beile abgeschlagen worden sein. Die Urgemeinde war ins Ostjordanland geflohen. Dort ist sie verschollen, Petrus wahrscheinlich mit ihr. Die Zukunft war ihr nicht beschieden gewesen.

4. Im römischen Reiche folgten der Verfolgung unter Nero Friedensjahre. Dann aber loderte der Haß wieder auf; neue Verfolgungen brachen los. Wieder gab's Märtyrer in Mengen. Todesstrafen wurden verhängt, lebenslange Zwangsarbeit in Bergwerken, wobei die Unglücklichen mit ihren Ketten an die Karren angeschmiedet wurden, wie es heute noch in den Bergwerken Sibiriens vorkommt. Um Opfer vor den Götter- und Kaiserdenkmälern zu erzwingen, wurde die Folter angewandt. Wieder folgten ruhige Zeiten. Um das Jahr 300 aber begann die letzte und fürchterlichste Verfolgung. Christliche Kirchen wurden zerstört, die Begräbnisplätze weggenommen und verwüstet, die heiligen Schriften verbrannt. Jeder, der nicht opferte, wurde mit dem Tode bestraft. Wieder hauchten zahlreiche Märtyrer ihr Leben aus. Es war ein Kampf auf Leben und Tod, der letzte Verzweiflungskampf des Heidentums. Und das Christentum siegte. Die römischen Heere, zum großen Teile aus Germanen bestehend, waren fast ganz christlich geworden. **312 erließ der neue Kaiser Konstantin sein Toleranzedikt.** „Das Christentum ward dem Heidentume gleichgestellt. Jeder sollte die Freiheit haben, sich eine Gottheit zu wählen und zu verehren, die er immer wolle. Für das ganze römische Reich wurde den Christen die Freiheit des Gottesdienstes gegeben. Die schwere Zeit, sie war überstanden. Die Kirche atmete auf. Auf finstere Nacht war helles, volles Tageslicht gefolgt.[2])

Zur Vertiefung:

Was sind Märtyrer? Christen, die das Leben für ihren Glauben ließen. Der Märtyrer sollte nach dem frommen Glauben

[1]) „Tu es Petrus et super hanc petram aedificabo ecclesiam meam et tibi dabo claves regni caelorum." — Diese Bemerkungen nach Kämmel, Rom.

[2]) Sohn, Kirchengeschichte.

sofort die ewige Seligkeit im Himmel erhalten. Deshalb drängten sich öfters Christen zum Märtyrertode.

Was mag unter der Folter zu verstehen sein? Allerlei Marter, um das heidnische Bekenntnis dem Christen abzunötigen: Peitschenhiebe bei ausgespanntem Körper, Zusammenquetschen der Daumen in Schraubstöcken, Gewichte an die Füße hängen, mit glühendem Eisen Wunden brennen, den Körper über eine Rolle mit scharfen Spitzen ziehen und was dergleichen Scheußlichkeiten sind. Wer den christlichen Glauben abschwur, wurde sofort frei gelassen, wer ihn hartnäckig bekannte, wurde zu Tode gequält und starb als Märtyrer.

Was bedeutet Toleranzedikt. Ein Edikt ist eine Bekanntmachung, Toleranz heißt Duldung, Toleranzedikt ist also die kaiserliche Bekanntmachung, daß von nun an die Heiden das Christentum zu dulden hätten. Die Verfolgungen hörten vom Jahre 312 an auf. Das Christentum hatte sich behauptet, es hatte gesiegt.

5. Konstantins Hauptstadt war Byzanz, nach dem Kaiser wurde sie Konstantinopel genannt. Sie wurde jetzt eine christliche Stadt. Der Kaiser ließ seine Söhne christlich erziehen, prächtige Kirchen erbauen, er schuf eine neue Armeestandarte, eine Lanze mit Querbalken, von welchem eine purpurne Fahne herabhing, die mit dem Namen Christi[1]) geschmückt war. Himmlische Heerscharen, so behaupteten die Christen, hätten seine Siege erfochten. Indessen „in seiner ganzen Laufbahn ging es irdisch genug zu. Zur gegebenen Stunde hat er seinen Schwiegervater, zu einer anderen seinen Schwager und ein drittes Mal seine Frau, seinen Erstgebornen und seinen Neffen umbringen lassen. Die Tränen einer Schwester, ein Eid galten ihm nichts. Man weiß, daß er sich erst auf dem Totenbett hat taufen lassen.“[2])

Dieser Kaiser berief im Jahre 325 das **Konzil von Nicäa.** Es war ein entscheidender Wendepunkt in der Geschichte des Christentums. Bischöfe aus dem ganzen römischen Reiche folgten der kaiserlichen Einladung, an die 300, meist Morgenländer. Im kaiserlichen Sommerpalaste begannen die Sitzungen. „Die Bischöfe hatten im Saale jeder seinen Platz eingenommen; dann erschienen Hofbeamte, aber nur christliche; und es ging nicht lange, so wurde seine Majestät angemeldet, worauf sich alles erhob. Der Kaiser, nun ein Mann von 50 Jahren, war noch immer die imponierende Erscheinung, groß und schlank, jetzt zudem voll Gold und Edelstein, so daß er auf die Versammlung den Eindruck machte, es sei ein Engel vom Himmel her.[3])“

Alle Streitigkeiten wurden hier geschlichtet und ein Glaubensbekenntnis aufgestellt, in dem der vielumstrittene Satz stand: „Ich

---

[1]) Mit dem Monogramm Christi. ☧ = X = Ch, P = das griech. R. (Chr.)
[2]) Bernoulli, Das Konzil von Nicäa. [3]) Derf.

glaube an den Sohn Gottes ... wesenseins mit dem Vater...." Zum Schlusse heißt es: „Die da anders sagen, die verdammt die katholische Kirche." —

„Was die dreihundert Bischöfe beschlossen haben," so äußert sich Konstantin, „ist nichts anderes als die Meinung Gottes." Er nennt sich den Mitknecht der Bischöfe, er begrüßte sie: „Meine Freunde," „Geliebter Bruder," „Deine Heiligkeit." Einem ägyptischen Märtyrer küßt er die Höhlung seines ausgestochenen Auges. Ein prunkvolles Abschiedsfest wird gefeiert. Reich beschenkt ziehen die Bischöfe nach Hause. Jetzt weiß man, was man zu glauben hat, man weiß es Wort für Wort. Wer anders glaubt, der wird verdammt! —

So ist das Christentum zur **Reichskirche** geworden.

Zur Vertiefung:

Was sagen wir hierzu? Wie erscheint uns Kaiser Konstantin? — Als ein heidnischer Barbar im christlichen Mantel. Er ist ja ein vielfacher Mörder. Er heuchelt den Christen[1]), um Frieden im Reiche zu haben. Den Geist des Christentums hat er nicht begriffen. Seine Meinung über den Beschluß der Bischöfe klingt uns wie Gotteslästerung. Und wie schief faßt er den Begriff der Toleranz auf! Wer anders glaubt, der sei verdammt! Damit spricht er aus, daß er keine Duldung kennen will, das Heidentum soll nicht mehr geduldet werden, aber auch nicht der, der nicht Wort für Wort glaubt, was festgesetzt worden ist. Viel schrecklichere Verfolgungen beginnen von nun an, als sie die heidnischen Kaiser des alten Römerreiches vollbringen konnten.

Wir sehen die Kirche auf einem falschen Wege. Sie schreitet

[1]) Wir teilen die hier ausgesprochene Auffassung, wie auch einige andere vorher, nicht. Es war gewiß nicht richtig, wenn die ältere Zeit den Übertritt Konstantins zum Christentum als eine große Glaubenstat pries, es war eine Art Siegestrunkenheit, wenn man, wie der Kirchengeschichtsschreiber Eusebius, den Kaiser über Gebühr verherrlichte; aber ebensowenig können wir uns denen anschließen, die in dem Übertritt eine heuchlerische Komödie sehen. Wir meinen mit Burk in seiner „Geschichte der christlichen Kirche", daß die Wahrheit in der Mitte liege. Konstantin war von dem Vorzug des Christentums vor dem Heidentum wirklich überzeugt. Allein nicht die den Menschen heiligende Gottesmacht, auch nicht die alle menschlichen Meinungen übertreffende Gotteswahrheit des Evangeliums kam ihm zum Bewußtsein; vielmehr nur als der äußerlich mächtigere gegenüber von den Heidengöttern erschien ihm Christus, er erkannte „in dem Christentum gewissermaßen eine höhere Magie als die der alten Götter Roms", und war der Meinung, die Erweisung dieser Übermacht sei an ein äußeres Zeichen geknüpft, an das Kreuzeszeichen. Auf diesem Standpunkte konnte er sich dem sittlich umbildenden Einflusse des Christentums entziehen, ohne daß deshalb sein Bekenntnis zu demselben auf Verstellung beruhte.

Die Schriftleitung.

einen Abgrund hinab, statt auf die Höhe. Sie predigt den Haß und verleugnet die Nächstenliebe.[1]) Sie ist intolerant.

Wie weit hat man sich vom Geiste Jesu entfernt! —

6. Fanatisch ging man nun gegen die Heiden vor. Ein späterer Kaiser (Theodosius 381. 382. 391) verbot die heidnischen Opfer und ließ die Tempel schließen und niederreißen. Auch daheim durfte den Göttern nicht geopfert werden, selbst der Weihrauch war verboten. In Konstantinopel, Alexandrien, Antiochien stand bald kein Tempel mehr, viele wurden aber auch in christliche Gotteshäuser umgewandelt. Manches prächtige Kunstwerk ist bei diesen Verwüstungen des rohen christlichen Pöbels vernichtet worden. Jetzt kamen die Zeiten heidnischer Märtyrer. Eine edle Philosophin (Hypatia) in Alexandrien wurde von christlichen Pöbelhaufen unter Vorantritt kirchlicher Beamten in Stücke gerissen. Jetzt werden die Heiden der Zauberei beschuldigt, der nächtlichen Zusammenkünfte mit dem Satan. Das Blatt hat sich gewendet.[2])

---

[1]) „Wie viele leiden heute nicht unter dem Vorurteil, es sei unmöglich, zugleich ein Christ und ein ehrliches Kind unserer Zeit zu sein!

Dagegen führt die Auffassung der Religion lediglich als Seelenversicherung, der engherzige Glaube, daß Gott nur dahin neige, wo man selber sei, und die amulettsmäßige Verehrung von Bibel und Symbolen im letzten Grund auf jenes grandiose Mißverständnis des Christentums zurück, als das uns Protestanten die katholische Kirche erscheint." Bernouilli, Das Konzil von Nicäa.

[2]) „Die Kirche trat eben auch damit in das Erbe des Heidentums, daß sie die Vorwürfe, die einst gegen das Christentum geschleudert worden waren, aufnahm und nun jahrhundertelang unermüdlich genau in derselben Fassung, nur noch breiter ausgeführt, gegen die Häretiker wiederholte." Müller, Kirchengeschichte I. S. 246.

Und trotz alledem lebte das Heidentum weiter. „Die Gelübde, durch die man sich früher die Erfüllung dieses und jenes Wunsches seitens der Götter gesichert, legte man jetzt Gott und den Heiligen ab und die Dankesgaben und Symbole der erfahrenen Heilungen usw. wurden jetzt statt in den Tempeln in den Kirchen aufgehängt. Die Amulette und Zaubermittel, mit denen man bisher sich gegen die bösen Mächte geschützt oder sie sich dienstbar gemacht hatte, werden lediglich mit christlichen Namen, Heiligtümern und Symbolen ausgestattet und tun dann den alten Dienst der Beschwörung und des Zaubers. Die Orakel, die man früher bei Virgil u. a. gesucht, holte man jetzt auf dieselbe Weise in der Schrift. Der regelmäßige Gottesdienst, der schon am Ende des 3. Jahrh. in die Bahnen der Mysterien eingemündet war, wird nun förmlich in Mysterienform organisiert: .... Die alten Bittgänge, die zur Segnung der Feldflur, zur Entsühnung der Stadt abgehalten wurden, wenn etwa ein Zeichen göttlichen Zornes eingetroffen war, wurden z. B. in Rom durch Bischof Liberius unmittelbar und bis in alle Einzelheiten getreu auf die Kirche übernommen. Die alten Feste wurden zum Teil mit all ihren bestimmten Gebräuchen beibehalten und nur mit den Gedächtnistagen der Märtyrer, Heiligen, der Maria vereinigt. Die Waschungen und Reinigungen, denen sich die Opfergemeinde an den heiligen Brunnen und Becken der Tempelvorhallen oder in den heiligen Hainen unterzogen hatte, wurden jetzt in derselben Weise in den Vorhallen und Gärten der Kirchen, teilweise noch an denselben Brunnen und Becken vollzogen. Der Weihrauch, der bisher auf den Altären der Götter gestreut worden, brannte nun in den

Alleinherrscher und alleinberechtigt war die katholische Reichskirche, der orthodoxe Glaube. Von nun an wurden die geringsten Abweichungen mit immer härteren Strafen belegt. Das aber war erreicht: Große Massen waren rasch in die christlichen Kirchen getrieben worden. Denn es galt: **Außer der Kirche ist kein Heil.** (Extra ecclesiam nulla salus.)

Zur Vertiefung:

Was bedeutet „katholisch"? Das allgemein einzig Gültige, die reine, überlieferte Lehre.

Was orthodox? — Rechtgläubig, unfehlbar. Beides sind also Begriffe, die mit der Toleranz nichts zu tun haben, beides ist im Grunde genommen intolerant, unchristlich.

Zusammenfassung: Im Jahre 325 herrscht das Christentum im ganzen römischen Reiche. Der Zusammenschluß zu der Reichskirche war notwendig. Indes ist es ein äußeres Christentum, weit entfernt vom Ideale Jesu. Es wird in den folgenden Jahrhunderten darauf ankommen, es zu vertiefen und zu verinnerlichen. Werden das die Führer der Kirche, die römischen Päpste, verstehen? Das ist die Frage der Zukunft.

---

christlichen Kirchen; dasselbe Rauchfaß, wie ehemals in den heidnischen Bittgängen, wurde jetzt von denselben Knaben bei den christlichen Prozessionen geschwungen. Die Kerzen, die bisher zum Hohn der Christen vor den heidnischen Göttern geleuchtet, brannten nun vor den Bildern der Heiligen, auf den Altären Gottes oder seiner Heiligen. Derselbe Nimbus, die göttliche Lichtwolke, die bisher das Haupt der Götter oder der vergötterten Menschen umschwebt hatte, umgab jetzt als Heiligenschein den Gottmenschen und seine Heiligen. Die Bilder, Statuen und Statuetten, die bisher in den Tempeln wie in den Häusern gestanden, lebten fort als die Bilder der neuen Heiligen und empfingen dieselbe Verehrung. Und wenn die Kirche sich gegen den Vorwurf, daß ihre Gläubigen Holz, Stein, Ton anbeteten, damit verwahrte: die Verehrung gelte der heiligen Person hinter dem Bild, so tat sie genau dasselbe, was einst die heidnischen Apologeten den christlichen Angriffen gegenüber erwidern konnten. Wie man bisher die Reliquien der Götter und Heroen verwahrt, von ihnen Wunder und allen möglichen Segen erwartet hatte, wie man zu ihnen und zu den großen Heiligtümern überhaupt gewallfahrtet war, so tat man auch jetzt mit den Reliquien und Stätten der Heiligen und Christi. . .

Kurz überall erstehen die Trümmer der alten Welt zu neuem Leben in der Kirche. Das kirchliche Volksleben und das kirchliche Sakralwesen ist die unmittelbare Fortsetzung des antiken. Ein Bruch ist kaum wahrzunehmen. Das Aussehen der Welt bleibt dasselbe. . . . „Das Christentum hat der alten Welt kaum die Haut geritzt." — Müller, Kirchengesch. I. S. 205. 206.

Über Heimatliebe, Volkstümlichkeit und Vaterlandssinn.

Von **R. R.** in Meerane.

Es ist nur etwas Äußerliches, aber doch etwas Bedeutungsvolles, daß man bei Errichtung neuer Kirchen vom Einbau sogenannter Betstübchen oder Kapellen für besondere Familien oder Standesgruppen absieht, und man hält es fast für selbstverständlich, daß diese Besonderheiten auch aus alten Kirchen entfernt werden. Den Grundsatz „Vor Gott sind wir alle gleich" wagt niemand mehr anzutasten, und es sitzen im Gottesdienste arm und reich, vornehm und gering hart nebeneinander. Auch in der Gesetzgebung ist bis auf wenige Ausnahmefälle die Gleichberechtigung aller durchgeführt. Hierüber wird es auch als Wohltat empfunden, daß wir alle mit einem Maße messen, mit einem Gewichte wiegen und mit einer Münze handeln dürfen. Wer würde es wohl begreiflich finden, wenn verschiedene Volksklassen angewiesen würden, auf verschiedenen Wegen zu gehen oder auf verschiedenen Bahnen zu fahren?

Wenn wir recht sehen, strebt auch die Volksschule auf Ausgleichung der Gegensätze hin; der Einheitsschule wird kräftig das Wort geredet.

Dem Volksfreunde müßte das lebhaft betriebene Zusammenschweißen der Glieder zu einem festen Körper hohe Befriedigung gewähren, wenn er nur nicht anderseits sähe, wie gespalten und zerklüftet die Parteien neben- oder gegeneinander einhergehen. Es zieht sich ein tiefer Riß durch unser Volk, und in den Klüften grassieren schlimme Leidenschaften, so daß man fürchten muß, der Masse werde der Halt genommen, der eintretenden Erschütterungen gewachsen sein soll.

Befremdlich, ja rätselhaft erscheint es, daß dem Gleichheitsgedanken die Zerklüftung gerade von denen entgegengestellt wird, welchen die einigenden Bestrebungen in erster Linie zugute kommen müssen. Woran mag es denn nur liegen, daß man sich z. B. unempfindlich erweist gegen die Segnungen der zahlreichen auf Fürsorge gegen Arme, Kranke, Alte, Invalide gerichteten Gesetze? Woher mag es kommen, daß rings um uns wehleidige Hiobiaden (Hiob 3, 1 u. f. f.) und Jeremiaden (Jer. 20, 14—18) erklingen? Woher mag die Wurzel der Herzenshärte, der Pietätlosigkeit, Unzufriedenheit und Bitterkeit, wovon zum Verdruß der Schule schon die Kinderwelt ergriffen ist, ihre Säfte ziehen?

Wir sind geneigt, internationale Verflachung, heimatliche Vergessenheit und unvolkstümliche Anschauungen in ursächlichen Zusammenhang mit den eben gekennzeichneten Erscheinungen zu bringen, sind aber auch des Glaubens, daß jeder Zeitschaden seinen Helfer mit sich

bringt. Der Kosmopolitismus eines vergangenen Jahrhunderts hat glühender Nationalbegeisterung Platz gemacht, und wir meinen, daß der neuerdings mit fühlbarer Wucht auftretende Gedanke von Heimat und Volkstum auch eine ausgleichende, rettende Wirkung haben werde.

Bei den nachfolgenden Erörterungen über den Zusammenhang zwischen Ursachen und Folgen fußen wir aber gleichzeitig auf der Voraussetzung, daß die Kirche an der großen Aufgabe der Christianisierung des Volkes unermüdlich tätig ist, und zwar dergestalt, daß sie psychologisch von innen heraus bildet, ohne sich auf dogmatisierendes, nur anheftendes, aufnötigendes Verfahren zu versteifen.

Wenn außer Schule und Kirche auch alle andern Erziehungsfaktoren zusammengreifen, werden zuversichtlich die Klüfte, die das Volk in einander feindliche Lager trennen und die es in unselige Stimmungen und zu unerquicklichem Verhalten drängen, überbrückt werden.

Als die Angelpunkte im volkserzieherischen Heilverfahren dürften zu bezeichnen sein Heimatliebe, Volkstümlichkeit und Vaterlandssinn.

I. Von der Heimatliebe.

An der Heimat hängen und aus dem heimatlichen Kreise seine erste Nahrung für Geist und Herz saugen, also durch die Heimat sein Wohlbefinden begründen, ist naturgemäß. Unnatürlich wäre es, wenn die Heimat nicht den Nährquell für den werdenden Menschen abgäbe. Und doch müssen wir es oft genug sehen, daß bei manchen die segensreiche Entwicklung auf Körper und Geist ausbleibt. Wenn schon die Stelle, an der das menschliche Dasein in geheimnisvoller Stille beginnt, mit Recht als ein Teil der Heimat zu gelten hat, so leuchtet es ohne weiteres ein, daß eine durch Trunksucht und Herzlosigkeit des Mannes vergrämte Mutter, oder eine von Zerstreuung zu Zerstreuung eilende Frau, die beide dem keimenden Leben ruhiges Wachstum und harmonische Nervenentfaltung versagen, kein Heimatglück vorbereiten; sie haben selbst kein Glück und sind nicht imstande, Glück auf die Nachkommenschaft zu verpflanzen.

Oft auch mag es sich ereignen, daß es dem neugeborenen Kinde an der rechten Nahrung gebricht. Die arme Mutter eilt in die Fabrik und überläßt das Kind ungeordneter, unausreichender Pflege, oder sie schläfert gar den Säugling durch betäubende Mittel ein; die Mutter im vornehmen Haus fürchtet um ihre Schönheit und Fülle und setzt die Kuh für das Kind als Amme ein; ach sie versteht es nicht, daß jeder Tropfen ihres weißen Blutes für das Kleine ein Stück Heimatglück bedeutet. Und wie es hier wie da an der rechten Nahrung gebricht, so fehlt es nicht minder an beglückender heimatlicher Umgebung, bald am reinlichen Bettchen, bald an Licht und Luft, bald am liebeswarmen Mutterodem, bald am sonnigen Mutterblick.

Wir dürfen es kaum noch wagen, der Mehrzahl unsrer Kinder die Dichterworte in den Mund zu legen:

„O Mutterliebe, heil'ge Wacht,
An deiner Brust bin ich erwacht.
Und deinen Odem sog ich ein,
Dein Auge war mein Sonnenschein,
Deine Arme — die Wiege meines
Schlummers,
Dein Mund — der Tröster meines
Kummers.
So wuchs ich auf, du mit mir eins,
Mein Leben war dir mehr als deins.
Und was ich trug und was ich litt,
Du trugst mein Leid noch tiefer mit.
Wer zählt, wie du so oft im stillen
Gebetet hast um meinetwillen?
Solang ich rückwärts schauen kann,
Blickt mich dein holdes Bildnis an.
Und tönt ein trauter Ton an mich,
Mahnt's, Mutterliebe, mich an dich.
Du Wort voll klarer Himmelsbläue,
O Mutterliebe, Muttertreue!
Tief, tief im Herzen steht's zu lesen:
Was wär' ich ohne dich gewesen!"

Man betrachte nur einmal im Spiegel dieses Gedichtes gewissenhaft das Verhältnis zwischen der modernen Kind- und Elternschaft, und man wird erschrecken über den furchtbaren Mangel an Heimatglück und demgemäß an Heimatliebe.

Ergriffen hat uns eine ganz neuerdings durch die Zeitungen gegangene Erzählung aus einer Großstadt: Ein junger Mensch war einst als Findelkind in Erziehung gegeben worden. Er entwickelte sich anscheinend vorzüglich und wurde nachmals ein fleißiger und geschickter Kellner, den die von ihm bedienten Gäste liebten und schätzten. Unerklärlich blieb es den Leuten, daß sich der junge Mensch trotz aller Sympathiebezeigungen immer verschlossen und zurückhaltend zeigte. Eines Morgens wurde er tot vorgefunden. Aus einem bei dem Leichnam vorgefundenen Brief las man: „Ich habe alles genossen, was einen Menschen glücklich machen kann, nur eins fehlte mir. Ich habe meine Mutter gesucht und gesucht, sie aber nicht gefunden; ich weiß nicht, ob sie noch lebt, oder wo sie sich etwa aufhalten mag. Ich leide zu sehr unter der Tatsache, nie Liebkosungen der Mutter gekannt zu haben. Das Leben hat deshalb für mich keinen Wert — — —"

Ja, auf der einen Seite ist es Tatsache, daß man die Geburten zu vereiteln oder zu beschränken sucht, auf der andern Seite entzieht man sich der erzieherischen Verantwortung und überläßt die Erziehung zufälligen Verhältnissen. Der verstorbene Schulrat Eichenberg in Dresden klagte gewiß nicht ohne Grund: „Die Gleichgültigkeit der jugendlichen Roheit gegenüber ist eine große Gefahr für die Jugenderziehung, und ich mußte leider die Erfahrung machen, daß sie auch bei manchen Lehrern eingezogen war, weil sie sagten, daß strenges Einschreiten sie mit dem Elternhaus und der Behörde in Konflikt bringen könne. Ein trübes Licht auf die häusliche Erziehung wirft es, daß häufig polizeiliche und gerichtliche Strafen an Kindern wegen Tierquälereien, Majestätsbeleidigungen, atheistischen Reden u. dergl. zur Verwendung kommen mußte."

Angeblich ist es der immer schwerer werdende Kampf um die Existenz, der die Eltern zwingt, sich von den Kindern zu trennen und diese vorzeitig dem Gelderwerbe außer dem Elternhause zu opfern. Vielleicht liegt es aber so, daß die Ansprüche an das Leben zu hoch gespannt sind und daß man der Jugend selbst bereits Genüsse gestattet und zumutet, die schlechterdings nicht in das Paradies der Kindheit passen. Oder gehört wirklich zum Heimatglück ein goldgefüllter Beutel, der den Besuch von Theater und Konzertsaal, die Teilnahme an Kindergesellschaften, Kinderbällen und andern rauschenden Vergnügungen möglich macht? Sind aber nicht gerade die einfachen Verhältnisse für das Heimatglück am günstigsten geartet? Oder hat man es vergessen, daß das kleine Mädchen die kostbare Puppe im Seidenkleide weglegt und mit einem Scheite Holz phantasiereich und köstlich spielt? Übersieht man es, daß der kleine Knabe, dessen Vater Rittergutsbesitzer ist, der glänzenden Miniaturkarosse ein selbstgezimmertes Mistwäglein aus ungehobeltem Brette vorzieht? Glaubt man denn etwa, daß im schmucklosen Gebirgsstübchen unter dem Strohdach das Christbäumchen weniger beseligend wirkt als die Riesentanne im goldbeleisteten Prunksaale des Schloßherrn?

Wahrlich man sollte nicht — als befände man sich auf überwundenem Standpunkte — das Schillersche Wort „Raum ist in der kleinsten Hütte für ein glücklich liebend Paar" von oben herab belächeln. Das Liedchen „Ich hab' ein kleines Hüttchen nur, es steht auf einer Wiesenflur, da ist es traulich, ist es schön; komm, laß uns in das Hüttchen gehn" ist zwar aus manchen Lesebüchern entfernt, aber deshalb braucht man es noch lang nicht als Schimpf zu betrachten, daß man geringster Herkunft und bis ans Ende der Schulzeit Barfüßler gewesen ist.

Es tut unserer Zeit dringend not, daß untersucht werde, was zum wirklichen Heimatglück gehört und wodurch die Heimatliebe begründet wird.

Mit inniger Freude haben wir es, in den letzten Jahren namentlich, beobachtet, wie man um das Heimatglück sich kümmert, wie man dem Quell der Verwirrung auf den Grund geht und dem Genesungsquell Bethesda nachspürt. Es ist ein wahrer Eifer entstanden in dem Suchen nach verloren gegangenem Glück. Man feiert Heimatfeste — wiewohl manchmal zu künstlich und zu großartig angelegt —, man gründet heimatliche Vereine, man treibt Heimatkunst, man öffnet dem heimatlosen Wanderer heimatliche Herbergen, man singt es dem Reisenden aus dem Niederlande oben auf dem Fichtelberg vor, daß das kleine hölzerne, warme Vaterhaus doch etwas ganz anderes ist als der große steinerne, kalte Palast in der Großstadt usw. usw.

Überall regt sich's: Schafft Heimatglück! Ei wohl „Klein, aber mein!" ist ein rechtes heimatliches Wort. Die eigene Scholle, und sei sie noch so klein, birgt unendlich viel Glück. Will nicht jedes Kind

daheim sein Plätzchen haben, wär's im Garten auch nur ein tellergroßes Beetchen, wär's in der Bodenkammer nur ein hölzerner Kasten? Wie haben wir Knaben uns einst glücklich gefühlt, als wir uns im Herbst, zur Zeit der Obsternte, auf dem Heuboden ein „Nest" angelegt und mit ein paar Äpfeln und Birnen gefüllt hatten! — Man sollte nicht einmal eine leer gewordene Stahlfederschachtel beiseite werfen; denn wenn sie in der Schulklasse ausgeboten wird, langen gerne 50 Hände nach ihr. Besitz macht glücklich, und Heimatglück ruht ja auf heimatlichem Besitz.

Freilich die Scholle allein macht das Glück noch nicht aus; die Scholle will belebt sein; ein Goldfisch im Glas ist wahrhaftig etwas Goldenes, und ein Kanarienvogel schmettert aus seinem Häuschen Sonnenschein heraus, und das Blumenstöckchen am Fenster heißt nicht umsonst „brennende Liebe". Jedem Kinde sollte, ja müßte etwas Naturlebendiges beschert sein. Jedem Schulknaben, der seinen Lebenslauf aufzusetzen hat, sollte der Lehrer ermunternd zurufen dürfen: „Vergiß nur deine Kuhhasen nicht!" Ein Strauß Feldblumen verrichtet am Krankenbett wunderbare Dienste. Eine Spinne im Gefängnis mildert sogar das Unglück des sittlich Gefallenen. Und so gibt es noch viele unscheinbare, kleine Dinge, deren Besitz zu erfreuen vermag. Der Prophet Jesaias (65, 8) soll ernstlich verstanden werden, wenn er ruft: „Verdirb es nicht, denn es ist ein Segen darin!"

An wem aber gleich gar das Horazische Wort[1]) in Erfüllung gegangen ist „Das war immer mein Wunsch: ein Acker nicht zu geräumig, wo ein Garten und nahe dem Haus ein lebender Quell sei, auch darüber ein wenig von Waldungen", und wer um sich liebende, sorgende Menschenherzen hat, der dürfte zu dem Ausruf berechtigt sein: „Gestehe, daß ich glücklich bin!" — Wie stimmt hierzu das Schlafstellenwesen und das sonstige Wohnungselend?

Das Haus ist die Heimat der Frau; hier hat sie zu herrschen und zu beglücken. In den vielfach geschmähten engen Grenzen des Hauses haben jene Frauen gelebt, die dem Land und dem Staat die großen Männer — Leuchten der Kunst und der Wissenschaft — gaben. Von Napoleon I., dem wir ein tiefes Verständnis für die Entwicklung der Völker zuschreiben dürfen, wissen wir, daß er forderte „Schafft uns Mütter!" Wichern, der tiefblickende Vater der innern Mission, stellt die Frau und Mutter als bestes Heilmittel für ein zerrüttetes Volksleben hin. — Es mag nur recht sehr beherzigt werden, was Petrus (Petri 3, 3) sagt: „Welcher Schmuck soll nicht auswendig sein mit Haarflechten, Goldumhängen oder Kleideranlegen, sondern der verborgene Mensch des Herzens, unverrückt, mit sanftem und stillem Geist, das ist köstlich vor Gott!" Auf das liebliche Kapitel (Sprüche 31), worin die Aufgabe des Weibes so überaus schön ge-

[1]) Sat. II, 6: Hoc erat in votis — —

schildert wird, kurz hinzuweisen, wird nicht überflüssig erscheinen. — Können wir hiernach nicht darüber im Zweifel sein, wer vornehmlich Heimatglück zu bereiten und Heimatliebe zu erwecken hat, so tritt nun die Frage vor uns, ob nicht noch die Schule einen besondern Anteil an der Weckung und Förderung von Heimatglück und Heimatliebe habe. — Also: Was kann die Schule tun?

Vor allem gilt es, den heimatlichen Vorstellungskreis zu erkunden. Dies ist aber nicht so leicht; denn was man täglich, ja stündlich um und bei sich hat, schätzt man nicht besonders und sieht man nicht gern genauer an. Dagegen zieht man mit Vorliebe das Fremde als das Neue heran. Daher erklärt es sich auch, daß Eingewanderte sich oft schneller und besser mit heimatlichen Dingen bekannt machen als die Eingeborenen. In jedem Falle aber sollte es kein Lehrer für zu gering halten, zu den Kleinsten, Schwächsten und Ärmsten in die Schule zu gehen und ihren Vorstellungs- und Empfindungskreis kennen zu lernen. Diese Forderung ist nicht neu, man hat bezüglich der Analyse des kindlichen Gedankenkreises sogar statistische Zusammenstellungen aufgezeichnet, allein man darf nicht glauben, daß man durch ein paar Fragen ein wahres Sachbild erhalte. Wer in einer Klasse z. B. fragen wollte, wieviele Kinder diesen oder jenen kulinarischen Genuß gehabt haben, würde zu dem staunenswerten, jedoch falschen Ergebnis gelangen, daß sie allesamt Lukulle seien. Die wirklichen Anschauungen und Gefühle der Kinder lernt man nur durch intimsten Verkehr, durch teilnehmendes Versenken in die geheimen Schlupfwinkel der Gedankenkammern kennen. Wer nicht die Scholle, auf der das Kind erwächst, mit allen ihren Eigenheiten und Einzelheiten kennt, wer nicht Vater und Mutter, Haus und Herd bis in das kleinste versteht, wird die Schüler nie ganz richtig beurteilen und weder die zum Heimatglücke vorhandenen Kräfte, noch die das Heimatglück störenden Schwächen, die sämtlich in der Scholle ihre Wurzeln haben, richtig zu schätzen vermögen. Man darf es gewiß als einen bedenklichen Apperzeptionsbetrug ansehen, wenn der Lehrer dem Kinde, das daheim nichts von einem Gebete hört, einredet, es „betet fromm und schlummert ein". Man darf es nahezu als Grausamkeit bezeichnen, wenn die von den Erziehern verschuldete Unordentlichkeit und Liederlichkeit des Kindes dem verlassenen Wesen selbst zur Last gelegt wird. Wenn irgendwo, so muß es bei Erforschung des Heimatlichen heißen: „Komm und siehe es!" Ohne Erfüllung dieser Forderung kann in der Schule nie mit Erfolg Hand angelegt werden, bewußtes Heimatglück zu gründen. Schwer ist es nun allerdings, heimatliche Schwächen zu bekämpfen; das wird nur einer behutsam, schonend zugreifenden Hand gelingen. Nicht leicht ist es auch, die zum Heimatglück nötigen Kräfte zu wecken und zu nähren. Hier haben neben und mit der Schule Waisenräte, Armenpfleger, Albertinerinnen, Kindergärten, Kinderhorte, Kinderheime, die Schrebergärten mit ihren Sandhaufen,

die Promenaden mit ihren Spielplätzen eine hohe Mission zu erfüllen. Glück gibt's genug, es muß nur aufgedeckt werden. — Wie gut, daß man die Schulhäuser immer mehr freundlich ausstattet und zu behaglichem Aufenthalt einrichtet; wie gut, daß es in den Schulräumen nicht mangelt an wohltuendem, einfachem Schmuck, der die heimische Wohnstätte auf Stunden vergessen lassen kann; wie gut, daß für frohsinnatmende Schulgärten gesorgt wird! Wie gut, daß man der kindlichen Mundart die Daseinsberechtigung gönnt!

Vorherrschend Schulfrage ist es, wenn es gilt, die bereits vorhandenen heimatlichen Keime und Knospen durch den Unterricht zur Entfaltung zu bringen. Darum ist auch dem Anschauungsunterricht und dem Heimatunterricht (den man recht wohl Schollenunterricht nennen könnte) — ohne spezielle geographische, naturkundliche oder geschichtliche Tendenz — ein breiter Raum auf den Lektionsplänen gegeben. Aus dem Bereiche der Umgebung, d. h. aus dem Gebiete, das die kindliche Anschauung zu beherrschen vermag, sind in den ersten Schuljahren die Apperzeptionshaken für das Bildungswerk zu entnehmen. Allein mit Aufzählen und Einlernen von Wissenskram ist nicht gedient. Welchen Wert sollte es wohl haben, daß man z. B. dem Kinde vorrechnet, es gebe 70 Brücken in der Stadt. Welchen Bildungswert sollte es haben, wenn dem kleinen Schüler, der noch nichts mit Post und Eisenbahn zu tun hat, Vorträge über Briefmarken, Couverts, Postschalter, Fahrkarten, Perronkarten u. dergl. gehalten werden! Die physische Nähe, die zugleich die psychologische ist, dürfte in erster Linie maßgebend für den Heimatunterricht sein, und es gibt wahrhaftig in der nächsten Nähe genug anzuschauen und zu erleben. Jegliche geistige Regung im Kinde ist an Heimatliches geknüpft; demnach ist die Kenntnis und unterrichtliche Ausnützung des Raumes, in dem der Schüler lebt, obenan zu stellen; die Kenntnis bürgerlicher und staatlicher Verhältnisse, die auf den Menschen einwirken und in denen er zu wirken hat, das bleibt späteren Jahren überlassen. Zwingt man dem Kinde fremdartige Keime auf, so bleiben diese unbenützt liegen und verkümmern. Es ist sehr gleichgültig, ob das Kind die Anzahl der Bahnhofslaternen weiß, aber nicht gleichgültig ist es, daß das Kind mit der Linde, die vor dem Hause steht, unter der es spielt, aus deren Blättern es sich Kränzchen zusammensteckt, deren Blüten es von dem fleißigen Bienenvolke besucht sieht, an deren Stamm es die mühsam aufsteigende Raupe bemerkt, auf vertrautem Fuße, so zu sagen: auf du und du steht. Die Fragen „Wer bist du?" „Was bist du?" „Wie bist du?" „Für wen bist du?" „Wie bist du geworden?" u. a. hat ein sinniger, gemütvoller, heimatlicher Unterricht zu beantworten.

Die Erreichung des ganzen Erziehungsziels hat zur Bedingung ein klares Vorstellungs- und Gemütsleben, das wiederum auf sorgsamen in der Umgebung wurzelnden Anschauungen beruht. Die Grundlage der

planmäßigen absichtlichen Entwicklung auf das Seelenleben ist und bleibt die Anschauung. Die unmittelbar aus dem engsten Heimatkreise gewonnenen Anschauungen liefern den Stoff zum Bildungsprozeß, und je klarer die erzeugten Begriffe sind, desto gewisser sind ihre Verknüpfungen und Urteile, und je reicher und lebhafter das Vorstellungsleben ist, desto größer und tiefer ist der Einfluß auf die Bildung der Gefühle und des Willens. Ganz besonders bedarf ein tiefes Gemütsleben der Einsenkung in die heimatliche Sphäre, und es ist eine der höchsten Erzieherpflichten, das Kindesgemüt empfänglich zu machen für Heimatglück und die herrliche Tugend der Heimatliebe. Die Grundlage für die künftige sittliche Persönlichkeit des Zöglings liegt im Heimatlichen, wo die stärksten Apperzeptionshilfen liegen. Was aus dem Heimatlichen in Herz und Geist des Kindes gekommen ist, bleibt eingefleischt für alle Zeiten.

„Aus der Heimat Boden steigt die Kraft,
Die in Lebensstürmen nie erschlafft!" — —

„Des Lebens Tiefen, die Weiten der Welt
Die Heimat in sich verschlossen hält!"

Selbst Bismarck, dem man doch nicht etwa Gefühlsduselei vorwerfen kann, bekennt es einmal freudig: „Beim Einfahren in mein Schönhausen fühlte ich, wie schön es ist, eine Heimat zu haben, mit der man durch Geburt, Erinnerung und Liebe verwachsen ist."

Man wird es dem Verfasser, der seine stille, dürftige Waldheimat so überaus lieb hat, nicht verargen, wenn er das nachfolgende Gedicht eines Elstertalsängers (Ludwig Grimm in Elsterberg) zu dem seinigen macht.

So Liebes weiß ich nicht auf Erden
Als meiner Heimat grünes Land.
Mög's einst mein letzter Rastort werden,
Wenn ich den Weg zum Frieden fand!
Wohl hat mich's oft hinaus getrieben
In Sonnenglast und Wetternacht;
Doch ist das Heimweh mir geblieben
Und hat das Herz mir schwer gemacht.

Ich weiß: Nicht jeder greift die Blüten,
Die meiner Heimatflur entblühn.
Viel heller glänzt der Tag im Süden,
Manch fremde Flur steht lichter grün.
Gewaltiger ragen Felsenriesen
Im Hochgebirg, am wilden Strand,
Und stärk're Ströme sah ich fließen
Als wie den Fluß im Heimatland.

Und doch — nicht immer möcht' ich schauen
Der Fremde vielgerühmten Glanz.
Still zieht mich's nach der Heimat Gauen
Im fichtendunkeln Wälderkranz.
Dort ist's, wie wenn durch trübe Schatten
Ein voller, klarer Goldstrom bricht:
Liegt doch auf meiner Heimat Matten
Der fernen Jugend Morgenlicht.

Das glänzt und strahlt im Herz tiefinnen,
Macht alles hell und froh und warm,
Und selig hebt und dehnt sich's drinnen
Und läßt nicht Raum für Haß und Harm.
Ein wundersames Glücksempfinden
Strahlt rings hin die Erinnerung.
Der Fremde wirre Träume schwinden,
Und meine Heimat macht mich jung!

II. Von der Volkstümlichkeit.

Von der engen Scholle führen uns Leben und Schule allmählich hinaus in einen größeren Kreis, zu Heimatland und Heimatvolk. Wir lassen uns auf diesem Gange begleiten von der Seele, die aus

dem Worte spricht: „Es ist das kleinste Vaterland der größten Liebe nicht zu klein; je enger es dich rings umschließt, je näher wird's dem Herzen sein."

Noch bleiben wir hier auf dem Boden der unmittelbaren Anschauung, noch vermögen wir mit leiblichen Augen zu sehen, was im Lande lebt und leibt, was im Volke fließt und sprießt; und da man das, was man sieht und mit den Sinnen genießt, auch lieben lernen kann, so liegt es auf der Hand, daß in bezug auf Landschaft und Landsleute noch immer von natürlicher, ungekünstelter Liebe gesprochen werden darf, jedoch vorausgesetzt, daß ein gewisses Maß von bereits empfangenem oder noch zu erwartendem Glück vorhanden ist Es wäre töricht, wollte man meinen, es könne sich das Herz an Land und Leuten erquicken, wenn ihm nur Jammer und Elend dargeboten wird. Freilich auch das Leid kann eine beglückende Wirkung haben, sofern es unsere ganze innige Teilnahme herausfordert und uns einen Gesundungsprozeß in Aussicht stellt. Wir werden also genau so, wie wir die Heimatliebe abhängen sehen vom Heimatglück, auch unser liebevolles Versenken in das Volksleben, d. i. die Volkstümlichkeit, binden müssen an das Volkswohl, dessen Vorhandensein erfreut, dessen Störungen zu beseitigen sind und dessen Förderung das Herz anschwellen läßt.

Sorgsames Hineinsehen in unser Land und unsere Leute — das ist die erste Bedingung für Gewinnung von Volkstümlichkeit, — das ist es vor allem, was uns fähig macht, das Gebot zu erfüllen „Schafft Volksglück!"

Volkstum, Volkskunde, Volkskunst, Volkspoesie, Volksfeste sind Schlagwörter der Neuzeit geworden, — Beweis genug, daß man nach einer erquickenden und befruchtenden Quelle sucht.

Welch eine Freude ging durch unser Sachsenland, als im Juli 1900 Freiherr von Friesen in Dresden seinen Aufruf „Ein Herz für unser Volk!" hinaus in die Gauen sandte und darauf hinwies, welch hohe Aufgabe es sei, das Leben des Volkes nach den verschiedensten Beziehungen zu erforschen, Sitte und Brauch des Volkes im täglichen Leben oder zu bedeutsamen Zeiten des Jahres, oder bei wichtigen Abschnitten, Lebensweise, Tracht, Wohnung, Hausrat, Mundart und sonstige sprachliche Eigenheiten, Volksglauben, Volksmedizin, Sagen und Märchen, Volks- und Kinderlieder, Kindersprüche, Sprichwörter und manches andere, wodurch sich das Geistes- und Gemütsleben unseres Volkes kundgibt, kennen zu lernen; der moderne Zeitgeist verflache die Eigenheit des Volkes, dessen Leben und Sitten immer mehr, und die Hochflut der gleichmachenden Kultur schwemmen ein Glück nach dem andern fort, fange doch schon der Bauer an, sich des von den Vätern ererbten Brauches zu schämen, lächle doch heute schon der Bürgersmann über sogenannte altväterische Sitten. — Anerkennend hebt Freiherr von Friesen hervor, daß einsichtige und tatkräftige Männer die Gefahr, die den Volksgütern droht, noch rechtzeitig erkannt und Hand angelegt haben, um zu retten, was zu retten

ist. — Die Bestrebungen Herders, der den Wert volkstümlicher Überlieferungen stark betonte, die Bestrebungen Brentanos, der uns in Gemeinschaft mit seiner Schwester des Knaben Wunderhorn schenkte, die Bestrebungen der Gebrüder Grimm, die nach Volksmärchen auf die Suche gingen, gewannen nunmehr erneute Bedeutung. Und was die Volkskenner Dr. Köhler, Dr. Dunger, Lehrer Riedel u. a. in aller Stille aus dem Volke holten und wieder ins Volk hineintrugen, erhielt durch Freiherrn von Friesen eine beachtenswerte Sanktion.

Gleichzeitig mit Freiherrn von Friesen trat unter Dr. Wuttkes Führung eine Anzahl hervorragender Männer auf den Plan und entfachten durch ihre „Sächsische Volkskunde“[1]) eine Bewegung unter allen Volksfreunden, die allgemeines, freudiges Aufsehen erregte. Man kann getrost behaupten, daß man damit ernstlich daran gegangen ist, einen gewaltigen Schatz von Volksglück aufzudecken. Die Erforschung des Volkstümlichen ist zu einer heiligen Pflicht, und der Genuß der Volkstümlichkeit zu einer hohen Freude gestempelt worden. Was mögen doch die erzgebirgischen Bauern gesagt haben, als ein ihnen nahestehender Amtshauptmann einen Preis für den Entwurf eines Wohnhauses im alten Kreuzbalkenstil ausschreiben ließ?

Hat nicht die erzgebirgische Gemeinde Großrückerswalde bei Marienberg sich ihres alten im Taubenhausstil erbauten Kirchleins oft genug verspotten lassen müssen? Und jetzt? Nachdem Dr. Steche in dem alten Gebäude besondere Werte entdeckte, schmückt das Abbild der Kirche zum Stolze der Gemeinde nicht bloß das Titelbild des Grunerschen Buches „Die Dorfkirche Sachsens“, sondern auch die Außenseite der als Organ für den Erzgebirgsverein erscheinenden Monatsschrift „Glückauf!“ — Dort in einem vogtländischen Dörfchen vor dem Kirchtore breitet eine mächtige Linde ihre Äste aus. Der alte Baum kann viel erzählen von Täuflingen, die man zur Kirche getragen hat, von Brautleuten, die sich ihren Segen geholt haben und von müden Pilgern, die hier zur Ruhe gegangen sind, und gewiß ist es schon sehr erfreulich, wenn das Volk diese Sprache verstehen lernt, aber zu besonderer Selbstbefriedigung für den Ort und die Umgegend gereicht der volkskundliche Nachweis, daß einst Theodor Körner zu schwerer Zeit im Schatten des Baumes ernste Zwiesprache mit sich gehalten hat.

Es ist unschätzbar, wieviel Freude und inneres Glück aus der Selbstbesinnung des Volkes, aus volkstümlicher Arbeit für alle Beteiligten erwächst. Gewiß muß es eine beglückende Wirkung haben, wenn selbst der einfachste Mann es verstehen lernt, daß seine Person, seine Familie, sein Geschlecht, sein Stamm mit allen zur Erscheinung kommenden Eigenheiten auch im großen Getriebe etwas zu bedeuten habe. Antäos verschaffte sich neue Kraft durch Berührung mit der Erde. Für den Volkskenner ist es unbestreitbare Tatsache, daß vom

[1]) 2. Auflage. Leipzig, Friedrich Brandstetter. Geb. 10 ℳ.

Erdgeruch des Volkssohnes eine belebende Kraft ausgeht. Mancher Dichter ist herab unter das gewöhnliche Volk gestiegen, wie einst das Riesenfräulein von der Burg des Vaters und hat statt eines vermeintlichen Spielzeugs ein Lebenselement gefunden. Wer ohne Vorurteil den geistigen Standpunkt des Volkes, die Lebensanschauung, die Umgangssprache, die Freuden und Leiden zu ergründen sucht, wird unzweifelhaft finden, daß das Blut des gemeinen Mannes mindestens ebenso frisch ist, wie das Blut des mit aller gesellschaftlichen Routine ausgestatteten Salonmenschen. Der Verfasser, der mit Vorliebe den Regungen des Volkslebens in den Bergen nachgeht, hat im stillsten und versteckteſten Winkel Personen entdeckt, die zwar sehr dürftig wohnen, sich einfachst kleiden und wohl gar barfuß gehen, die entsagungsvoll ihr Brot essen, innerlich aber ausgereift erschienen, sich oft auch über alles Erwarten kenntnisreich erwiesen und die Vorkommnisse der weiten Welt nicht bloß kannten, sondern auch mit Schärfe zu beurteilen wußten. Ein „sogenannter vornehmer" Mann aus „Kleinparis", der auf einen solchen selbstgewordenen Mann hingewiesen wurde, vermochte sein Erstaunen über den im Volksmann zutage tretenden Kontrast nicht anders auszudrücken als: „Im Äußerlichen ein Diogenes, im Innerlichen ein Sokrates!"

Vor dem Verfasser liegt ein altes fingerdickes Buch mit dem Titel: „Sprichwörter und Spruchreden" — leider ohne Jahreszahl. Von den darin aufgeführten 1000 Sätzen seien aufs Geratewohl einige hier wiedergegeben:

Arme haben die Kinder, Reiche die Rinder. — Armer Leute Reden gehen viele in einen Sack. — Armut lehrt geigen. — An der Armut will jeder den Schuh wischen. — Armut ist der sechste Sinn. — Je höher der Affe steigt, je mehr er den Hintern zeigt. — Je ärger der Student, je frömmer der Pastor! — Zum Überflusse seien noch zwei Redensarten aus engem sächsischen Gebiete hervorgehoben. Will der Vogtländer sein von anderen abweichendes Verhalten rechtfertigen, spricht er treffend: „'s waß jeder sei Sach!" Und will der Erzgebirger mit seinem Urteil über die Verschiedenheiten des menschlichen Denkens und Tuns ausweichen, so meint er klug: „'s gibbt Sötte un a Sötte!" (Solche und Solche). — Diese wenigen Aussprüche werden genügen zu dem Nachweise, daß Volksweisheit, Volkswitz und Volkssatyre gar wohl anzuerkennen sind. Anerkennung aber ist schon eine Quelle von Glück.

Vor dem Verfasser liegt ferner ein Zeitungsbericht über einen abgehaltenen Volksliederabend neuester Zeit. Einfache Volksleute hatten sich zusammengetan und unter kundiger Leitung eine Anzahl einfacher Volkslieder eingeübt; eine Künstlerin und drei Dilettantinnen hatten ihre Mitwirkung zugesagt. Der Eintritt zu dem Volkskonzert kostete für die Person 15 Pfennig. — Welches war nun der Erfolg? Der Bericht konnte einen vierfachen hervorheben. Erstens war der

Besuch überaus zahlreich, so daß die Kosten für den Saal usw. bequem von dem niedrigen Eintrittsgeld gedeckt werden konnten. Zweitens wurden die Leistungen samt und sonders mit Lust und Geschmack dargeboten. Drittens war der Eindruck des Konzerts in vollem Sinne einer Erbauung gleich zu erachten. Viertens und in Summa erwuchs aus dem Stück Volkstum eine nachhaltige Freude für alle Beteiligten selbst. — In vogtländischen Dörfern war es früher Brauch — vielleicht ist es jetzt noch der Fall, — daß an bestimmten Tagen, wenn etwa die Burschen für ihre Mädchen einen Pfingstbaum aufrichteten, die Schulkinder ihre Schulzimmer schmückten. In Begleitung eines inspizierenden Schulrats kam der Verfasser einmal in eine solche geschmückte Schulstube. Wie leuchteten die Augen der Kinder, als ihnen das „Glück" widerfuhr, daß ihr Putzwerk von einem hohen Vorgesetzten betrachtet wurde. Dem Verfasser mag wohl ein höhnisches Lächeln ins Gesicht getreten sein, denn es erschien ihm gar zu komisch, daß die Kinder Decke und Wände des Zimmers über und über mit bunten Wattebäuschchen beklebt hatten. Schulrat S. aber sagte: „Ist dies nicht ein rührendes Stückchen Volkstum? Auf so originelle Weise drücken diese Kinder ihre Liebe zur Bildungsanstalt aus!" Seit jenem Schulbesuch denkt der Verfasser ernster über das Wort: „Verdirb es nicht, denn es liegt ein Segen darin!"

Es kommen heute noch mehr solche Hohnlächler in die stillen Dörfer. Der Besuch an sich wäre schon ganz gut und würde das Volksglück nicht mindern, aber es müßte immer ein Erziehungsrat dabei sein mit der Mahnung: „Verdirb mir nichts, denn es liegt ein Segen darin!"

Da sieht der aufgeklärte Großstädter im erzgebirgischen Obstgarten — noch dazu in einer Höhenlage von 600 Metern — die einzelnen Bäume mit je einem Strohband umwunden. Auf die Frage über den eigenartigen „Schmuck" erfährt der kluge Wanderer, daß es allenthalben im Gebirge Sitte ist, am Weihnachtsabend die Obstbäume zu beschenken, d. h. ihnen eben diese Strohbänder anzulegen, damit Frau Holle auf ihren Umzügen sehen möchte, wie lieb die Leute ihre Bäume haben und wie gern sie etwas für die lieben Pfleglinge tun möchten. Der Besucher nimmt die Sache vielleicht buchstäblich und belacht den krassen Aberglauben, der noch in den Bergen wohnt. — O, ihr Kleingläubigen! Der Bauer weiß gar wohl, daß das Strohband nicht zaubern kann, aber trotzdem mag er von dem sinnigen Beweise seiner zarten Fürsorge nicht lassen — schon um der Kinder willen, die es beizeiten begreifen sollen, daß jedes Bäumchen warmer Liebe wert ist. — Wer wird denn etwa darüber lächeln, daß die Mutter dem Kinde sagt, es dürfe das Messer nicht auf den Tisch legen mit der Schneide nach oben, da sich sonst die Engelchen, die in der Stube herumfliegen, die Füße verwunden würden?! — Ja, verderbt das Volkstum nicht, denn es liegt ein Segen darin! — — Es ist viel Fremdes eingezogen und hat die Seele des Volkes umstrickt, das Alte hat sich in die Winkel zurückziehen müssen.

Die gelben Schnabelschuhe, die aufgestülpten Gigerlhosen, die herausfordernde Ballonmütze und dazu eine elegante, vielleicht aber dabei recht leere Geldbörse haben die leidige Sucht aufgebracht, alles Einfache zu bemitleiden und die Schlichtheit zu untergraben. Der Respekt vor der „geflickten Hose" ist verschwunden. — Ein geschraubtes, forciertes, dem Sprechorgan widerstehendes, angeblich reines Bühnendeutsch will das Volk erbarmungslos in fremdartigen Dialekt zwingen. Eine aus Streik und Ring hervorwachsende Bitterkeit und Verbissenheit hat die Volkstümlichkeit stark angegriffen. Das Verhältnis zwischen Herr und Knecht, Meister und Geselle, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, ja selbst zwischen Eltern und Kindern ist total verändert. Die Rocken- und Spinnstuben mit ihren Traditionen von Liedern, Sagen, Erzählungen und Schnurren sind geschlossen. Der moderne Wirtshaustisch im Schmucke einer feingemusterten Decke muß auf der höchsten Bergspitze im Lande mit bayrischem Versandbier besetzt sein; und die einheimischen weißgescheuerten Tische aus Linden- oder Birkenholz, für die das braune Dünnbier gut genug war, wandern in die Museen oder auch in die Rumpelkammern. — Es soll keineswegs gesagt werden, daß von Haus aus alles Volkstümliche gut gewesen und für den Fortbestand empfehlenswert gewesen sei, o nein, dem Volkstum haftete von jeher bis auf heute manches an, was Ziel der Bekämpfung sein muß. Gewisse subtile Verhältnisse z. B. können wohl als natürlich gelten, aber sittlich wird sie niemand heißen wollen. Ob wohl die kernige Bergpredigt, die der Gletscherpfarrer Straßer vor einiger Zeit in Grindelwald auf der kleinen Scheidegg über Jesaias 40, 30 (die Knaben werden müde und matt und die Jünglinge fallen) gehalten hat, auch für unsere Gauen paßt? Vernehmen wir einige Sätze: „Hört man ähnliche Klagen von aufrichtigen Volksfreunden nicht auch in der Gegenwart? Wie viele schwächliche Kinder, wie viele müde und matte Schüler! Wie viele Jünglinge, die bei der Rekrutenaushebung als untauglich zurückgewiesen werden! Sie mögen nichts mehr ertragen und erleiden, fallen bei Strapazen und Entbehrungen rasch ab, weil ihnen von Kindheit an alles leicht und bequem gemacht wird. In Stadt und Land ein immer mehr raffiniertes Genußleben, dem sich schon die Kinder hingeben dürfen. Der Knabe genießt, was erst dem Jüngling, der Jüngling, was erst dem Mann zukommt. Wehe, wie lähmt das Gift des Alkohols schon das aufwachsende Geschlecht, wie fallen viele Jünglinge in entnervende Sittenlosigkeit! Zu der leiblichen Schwächung kommt auch geistige und seelische Ermattung, Erlahmung der Gemütskräfte. Wie frühreif, wie blasiert und anmaßend laufen sie herum, diese Zigaretten-Jüngelchen, Stehkragenhelden und geschleckten Salonlöwen, stark im Renommieren, im Witzeln, im Zotenreißen; schwach, jammervoll schwach zu irgendeinem ordentlichen Tun, knicken sie zusammen unter der geringsten Last, schreien Zeter und Mordio, sobald ihnen eine kleine Kraftprobe zugemutet wird.

Schwammseelen ohne Saft und Kraft, ohne freudige Begeisterung, ohne edle Ideale. Und das ist der Nachwuchs, welcher in wenigen Jahren die Geschicke des Vaterlandes mit bestimmen helfen soll!"

Noch ist glücklicherweise das Volkswohlsein, dieses Hauptstück der Volkstümlichkeit, nicht ganz ausgestorben, um so mehr ist es an der Zeit, den Ruf zu verdoppeln: „Schafft und fördert Volksglück, läutert das Volkstum, seid selbst volkstümlich, helft an volkstümlicher Christianisierung!" Der einzelne vermag aber wenig. Alle, alle müssen zugreifen: Das Haupt des Volkes und der letzte Mann im Volk. Auch die Schule hat ihr gutes Teil mit für Volksbeglückung und Volkstümlichkeit überkommen.

Das Volkstümliche ist für die Anschauung des Kindes noch erreichbar, noch greifbar, noch verständlich. Das Volkstümliche bietet daher — genau wie das Heimatliche — im Unterrichte nicht bloß höchst willkommene, sondern ganz unentbehrliche Apperzeptionshilfen. Der Geschichtsunterricht wird nur dann den innern Menschen packen, wenn er zunächst darstellt, was auf der Scholle und im Heimatlande geschehen und wie alles entstanden und geworden ist. Der naturkundliche Unterricht wird nur dann den inneren Menschen erwärmen, veredeln und beglücken, wenn er das Kind mitten hineinstellt in das wunderbare Naturleben seines Kreises. Der geographische Unterricht wird dem inneren Menschen nur dann dienen, wenn der Schüler als lebendiger, denkender, fühlender, wollender Mitbewohner des gemeinschaftlichen Bodens behandelt wird.

Die Schüler wurzeln — dies ist nicht oft genug zu sagen — hinsichtlich ihres Vorstellungsinhaltes durchaus auf dem Boden eines übersehbaren Stück Landes, und die Schule muß ihr Erziehungsideal auf dem Volksboden zu verwirklichen suchen. Vom Boden volkstümlicher Anschauungen, gegen welche alle mechanisch herbeigeholten Anschauungen bedeutend zurückstehen, ist mit gesicherter Aussicht auf Erfolg zum christlichen Ideal hinzuarbeiten.

Für den Lehrer ist es völlig ausgeschlossen, daß er sich vom Volkstum trennt. Auch wenn sich ihm etwa Widerlichkeiten entgegenstellen, hat er es doch als eine heilige, vornehme Aufgabe anzusehen, das Herz des Volkes zu suchen und zu sättigen, — mit einem Worte: Er hat volkstümlich zu sein!

III. Vom Vaterlandssinn.

Gemeinhin spricht man nicht von Vaterlandssinn, sondern von Vaterlandsliebe; allein die letztere Bezeichnung halten wir nicht für ganz zutreffend. Vaterlandsliebe kann nur da sein, wo ein Kindschaftsverhältnis und ein Mutter- oder Vaterschaftsverhältnis klar zutage liegt; lieben kann man nur das, was unmittelbar Mutterodem oder Vatersegen auf uns strömen läßt. Im großen Vaterlande, das die

ganze Nation umschließt, geht das Verhältnis der Eltern- und Kindschaft so in die Weite und Ferne, daß es für das Kind nicht mehr konkret ist und überhaupt nicht mehr überschaut werden kann. Wohl soll auch im Vaterlande Mutterodem und Vatersegen auf jeden einzelnen Staatsbürger ausströmen, allein nur dem gereiften Menschen, nur dem Erwachsenen vermag dies ins Bewußtsein zu gelangen, und nur von dem, der sich solchen Bewußtseins erfreut, darf man annehmen, daß er National- oder Vaterlandssinn habe.

Während Heimatliebe und Volkstümlichkeit die natürlichen Ergebnisse aus geschautem, gefühltem Heimat- und Volksglück sind, kann der Vaterlandssinn, der nur aus reicher Erfahrung und aus gegründeter Überzeugung hervorwächst, beim Kinde nie Herzenssache in vollem Sinne sein. Man sollte sich daher auch nicht der Täuschung hingeben, als ob in der Volksschule durch vorüberrauschende Festreden und Festaufführungen wirklicher, nachhaltiger Patriotismus erzeugt werde. Aber bei der überaus großen Bedeutung des Vaterlandsgedankens wird trotzdem der Kinderwelt der Weg von der Heimatliebe durch die Volkstümlichkeit zum Vaterlandssinn offen gehalten werden müssen. Wenn wir also fest daran zu halten haben, daß der Gang vom Heimat- und Volksglück bis zum Nationalglück nur von einem verständnisreifen Mann und ebenso von einer gefühlsreifen Frau erfolgreich zurückgelegt werden kann, so gilt es vorerst, den inneren Reichtum der Nation, die beglückende Kraft und Herrlichkeit unverderbten deutschen Wesens aufzudecken. Darum ist nun auch die Frage zu beantworten, welches die deutschen geistigen Kräfte und Nationalgüter, worauf das Nationalglück beruht, seien.

Die dem Deutschtum eigenen Kräfte sind zwar dem Wechsel unterworfen, wie alles in der körperlichen und geistigen Welt, auch kommen die Kräfte nie ganz glatt und rein, nicht schlackenlos zur Erscheinung; denn einmal erfahren wir aus der Geschichte, daß eine fortwährende Wellenbewegung das Geistesleben bald hebt, bald senkt, zum andern erkennen wir aus dem Geistesleben des Einzelnen, daß das Gute in seinen Tiefen auch zugleich den Keim zu Schwächen und Fehlern enthält. Immerhin gewinnen wir durch Gegenüberstellung charakteristischer Zeitperioden und durch Betrachtung großer deutscher Persönlichkeiten einen Niederschlag, der uns kaum im Unsichern läßt.

Unter den Deutschtumskräften ist obenan zu stellen der Idealismus und die Begeisterungsfähigkeit für alles Hohe und Gute. Deutscher Idealismus sei nicht tot zu bringen, heißt es immer, und in der Tat hat ihn das schwerste Leid nie vernichten können; er ist im Gegenteil durch bitteren Schmerzenstrank allemal erst recht wieder zum Glühen gebracht worden. Gerade bei dem deutschen Idealismus sehen wir, daß deutsche Kraft eine Fülle zeigt, die man sonst kaum wieder findet, und der deutsche Idealismus läßt uns eine Kraftentfaltung ahnen, die das Höchste vermag. Freilich werden wir es uns

auch sagen lassen müssen, daß deutscher Idealismus nicht selten unpraktisch ist und sich utopischen Dingen zuwendet; wir werden zu bedenken haben, daß der nach dem Schönen gerichtete Sinn oft der Ausländerei zusteuert und sogar in Nachäfferei ausartet.

Deutsche Art zeigt sich ferner im deutschen Freiheitssinn, der keine Bedrückung, nichts Knechtisches und Sklavisches leiden mag, der sich kraftvoll aufbäumt gegen Tyrannei und Absulotismus. Ist es aber denn nicht zugleich der Freiheitssinn, der hier und da zur Opposition gegen straffe Ordnung, gegen die notwendige Eindämmung wühlender Wasserwogen wird?

Die deutsche Treue, Gewissenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit wird als vorbildlich gepriesen, seit es Deutsche gibt. Wir haben unzählige glänzende Beweise von unübertroffener Zähigkeit im Festhalten am Alten und Bewährten, von einer rührenden Opferfreudigkeit für das Wohl der Familie, der Gemeinde und des Staates, daß wir glauben möchten, es sei uns eine unzerstörbare Schutzwehr gegen jegliches Eindringen verwerflichen Strebens gegeben; und doch kann die deutsche Treue, wenn sie nämlich gesunde Entwicklung verlangsamt, zu einem Ruhepolster werden, auf dem der deutsche Michel das Deutschtum in Schlaf lullt.

Was deutsches Gemüt bedeutet, ist gar nicht auszusagen und auszusingen. Wo wäre sonst noch ein Volk mit solcher Innigkeit und Frömmigkeit, mit solchem tiefen Natursinn, wie wir dies alles bei dem deutschen Volke finden! Deutsches Gemüt weht uns entgegen aus unsrer Literatur — von Luthers Bibelübersetzung bis herauf zum Schullieder-buch —, aus unsern Wäldern und Gärten, aus dem blumigen Fensterbrett am armen Dorfhäuschen; und es ist auch kein leerer Schall, wenn unsere Sänger sich gegenseitig den Gruß entbieten:

„Im Liede stark,
Deutsch bis ins Mark!"

Aber freilich! Das deutsche Gemütsleben birgt auch die Wurzel zu religiöser Schwärmerei, zu Aberglauben und mystischem Brauch.

Was die Wissenschaft deutschem Denken verdankt, zeigen die deutschen Erfindungen, beweist der deutsche Büchermarkt jeden Tag aufs neue und in strahlendem Licht. Freilich! Das Nachdenkliche kann auch Veranlassung werden zu tatenlosen Theorien und zu starrem Doktrinarismus.

Deutsche Einfachheit und Genügsamkeit ist vollmäßig vorgelebt worden von Fürsten. König Friedrich der Große trug seinen Rock länger als Napoleon I. seine Kaiserkrone; Kaiser Wilhelm der Große verzichtete bis in sein hohes Alter auf Polster, Teppiche und weiches Bett. Darum haben diese Tugenden für uns doppelten Wert. Aber freilich! Einfachheit und Genügsamkeit können auch die Ursache zur Rückständigkeit in der Lebenshaltung und in der Gesundheitspflege werden.

Vom deutschen Mut, vom furor teutonicus, weiß schon ein römischer Schriftsteller zu berichten. Deutscher Mut hat die Eindringlinge von Osten her erschreckt; deutscher Mut hat den Neidern im Westen die knochige Stirn gezeigt; deutscher Mut hat Deutschland aus Schmach und Elend gerettet; deutscher Mut hat das Deutsche Reich geschaffen. Aber freilich! Sollte nicht dem deutschen Mut auch schon manches, was besser unterblieben wäre, zuzuschreiben sein?

Deutsche Gerechtigkeit, deutsches Rechtsempfinden lassen Friedrich den Großen sagen, daß er der erste Diener des Staates sei und daß der König durch das Gesetz vor dem kleinsten Bauer nichts voraus habe. Aber freilich! Entspringt aus dem Gerechtigkeitsgefühl nicht auch so manche allzu zarte Rücksicht gegen fremde Dreistigkeit und Unverfrorenheit? —

Noch werde auch des deutschen Humors gedacht. Die köstliche Gabe des Humors und der unverwüstlichen Heiterkeit, die uns begegnet auf Weg und Steg, in Schule und Haus, in Handel und Wandel, bei Tag und bei Nacht, ist ein wahrer Sorgenbrecher, der den Kleinmütigen hebt, den Matten erfrischt, der im Leben Saft und Würze und im Kampf Lust und Liebe verleiht.

Aber freilich! Die Veranlagung zu heiterer Auffassung der Dinge kann auch zu profanen oder gar lasziven und verletzenden Ausfällen Anlaß geben.

Als letzten Stein in der deutschen Tugendkette sehen wir den deutschen Gemeinsinn, die Genossenschaftlichkeit, an. Dem Gemeinsinn ist in Verbindung mit Arbeitsfreudigkeit und Selbsthilfe schon Großes gelungen, und er wird zuversichtlich noch Größeres schaffen. Aber freilich! In dieser rühmlichen Tugend liegt wohl auch anderseits die Erklärung für das Überhandnehmen der Arbeitseinstellungen und der Arbeiteraussperrungen.

Kommt die deutsche Eigenart unverfälscht, in genügendem Maße und im erforderlichen Umfange derart zur Geltung, daß die Deutschen in deutscher Lebensgemeinschaft füreinander leben und wirken, daß sie aber nichts tun, was ihrer nach oben strebenden Kraft widerspricht, daß sie sich insonderheit hüten, ihre Begabung in negativem Sinne walten zu lassen, so muß die deutsche Nation eine herrliche Zukunft haben. Aber es ist hierbei zu bedenken, daß wahrer Patriotismus nicht bloß in positiver Verwertung oder auch in prophylaktischer Bewahrung deutscher Kraft besteht, es ist vielmehr noch ganz besonders darauf hinzuweisen, daß auch durch irgendwelche Einflüsse entstandene und eingeschmuggelte Schwächen und Fehler direkt und energisch zu bekämpfen sind. Nach Heinrich v. Sybel ist Patriotismus nichts anderes als klare Einsicht in die starken und schwachen Seiten der Nation. Hiermit wäre uns denn eine zweite nationale Aufgabe klar und bestimmt vor die Augen gestellt; und es bleibt uns nicht erspart, der deutschen Nation an wunde Stellen zu greifen. Nur einige wenige Sondierungen mögen genügen.

Es wird nicht in Abrede gestellt werden können, daß am Tanz ums goldene Kalb nicht mehr bloß die Großkapitalisten, sondern selbst die um täglichen Lohn arbeitenden Handlanger teilnehmen. Materielle Besserstellung, die doch nur die unterste Stufe zum Glück bedeutet, ist der allenthalben in die Mitte gestellte Gegenstand heißester Kämpfe. Je höher aber die Bedeutung des Genusses steigt, desto mehr sinkt der Wert der Arbeit. Die Arbeitsplätze entleeren sich, die Stätten für den Alkoholismus und die Lästersucht füllen sich, der Familienvernachlässigung wird ein künstlich konstruiertes Recht eingeräumt.

Das Kinderelend in den unteren Massen mehrt sich, und die oberen Zehntausend sehen ruhig zu; dafür ergötzen sich Väter und Mütter aus den Arbeiterhäusern an Theateraufführungen, die mit Spott und unflätigem Witz die Sünden der jeunesse doree geißeln.

An den Biertischen prahlen die einen aus hohlen Herzen heraus mit ihrem inhaltlosen Hurrapatriotismus, während die anderen in ihrer dunstigen Kneipe ihr letztes bischen Deutschtum hinwerfen wie ein schmutziges Hemde.

Und die Presse? Nun diese benimmt sich vielfach so, wie es der Mehrheit früh beim Kaffee, oder vor Tische beim Frühschoppen, oder abends im Stammlokal am besten zusagt. Und die Hüterinnen des häuslichen Herdes? Ein Teil muß am früheſten Morgen mit nach Brot laufen; dafür geht's abends in die Versammlung. Ein anderer Teil gibt sich der modernen Anschauung hin, daß Nichtstun, Schönkleiden und Manierenzeigen allein das Menschenwürdige sei.

Wer mitten im Volk steht, wem namentlich als Schulmann Gelegenheit gegeben ist, mit allerlei Stand zu verkehren, wird das gezeichnete Bild nicht als zu düster gemalt bezeichnen.

Und doch soll man nicht an Deutschlands Zukunft verzagen.

„Und es soll am deutschen Wesen
Einmal noch die Welt genesen!"

Nur müssen sich alle, die noch deutsche Kraft in sich spüren, aufraffen und sich das Wort zur Richtschnur dienen lassen: „Laßt uns besser werden, gleich wird's besser sein!"

Demnach: Deutsche Stärke herzu! Deutsche Schwäche hinweg!

Es gelte nicht bloß den Kleinen, sondern auch den Großen, nicht bloß den Jungen, sondern auch den Alten, was Schulrat Dr. Bräutigam in Marienberg erst kürzlich in einer Konferenzrede so schön aussprach: „Daß die deutsche Jugend den Gesetzen willig gehorche, die Güter des Vaterlandes recht würdige, des Lebens darin sich freue, die Kraft zu vaterländischem Tun und Lieben gewinne, sich für die Ehre und das Wohlergehen des Vaterlandes begeistere, in Not und Gefahr zu den Opfern von Gut und Blut bereit sei, das ist patriotische Erziehungsaufgabe."

Damit sind wir auch gleich mitten in die Frage gestellt: „Was kann die Schule zur Weckung und Förderung des Vaterlandssinnes tun?“

Es liegt, wie schon hervorgehoben worden ist, nicht allzuviel in ihrem Vermögen, und zwar insofern sie nicht unmittelbar und mit gewissem Erfolg bei ihren Schülern Patriotismus erzeugen kann. Sie hat das Hauptgewicht anderen Erziehungsfaktoren zu gönnen. Am Vaterlandssinn haben jedenfalls alle Deutschen, vom Kaiserpalast bis zum Gemeindehaus, zu schaffen.

Die Schule kann aber auch viel, sehr viel tun, und zwar insofern sie den Kindern die Heimat und das kleinere Vaterland nahe an Geist und Herz rückt und mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln die edlen Kräfte pflegt, die später den Volldeutschen ausmachen sollen.

Soweit das erzieherische Vorbild in der Erziehung eine Großmacht ist nach Goethes Wort:

„Was die Alten pfeifen,
Das wird ein Kind ergreifen,
Was die Väter sungen,
Das zwitschern muntre Jungen!“

soweit werden wir auch mit Goethe wünschen müssen:

„O möchten sie zum Schönen
Sich früh und frisch gewöhnen!“

Die Schule wird sich nicht entziehen, aus der Geschichte mit deutschem Mark erfüllte Gestalten, die einst das Vaterland aus tiefer Not befreit und zu neuem Glanze erhoben haben, vorzuführen. Die Schule wird in ihrer Art den Zusammenhang der Glieder mit dem Haupte darzustellen suchen und es zeigen, daß die Glieder dem Ganzen dienen und das Ganze die Glieder nährt.

Wir dürfen und werden nicht verzweifeln!

Vielleicht bedeutet das Hervortreten arger Zeitschäden nur ein gewaltiges Ringen nach einer Wiedergeburt der zum Teil verloren gegangenen Nationalkräfte. Vielleicht treiben die unsre Zeit störenden Dissonanzen einem schönen harmonischen Akkord zu. Vielleicht fließen die nationalen Kräfte — neu erwacht und gestärkt — zusammen in das vom Christentum verheißene Glück der Brüderlichkeit und Gleichberechtigung. Vielleicht bereitet sich ein wunderbarer Vorgang vor, der dem gleicht, welchen der Verfasser in einem Schlußwort beschreiben will.

„Wir stehen in einer Sommernacht auf einem hohen Berge. Schon will die Dunkelheit der Dämmerung weichen. Unten in den Tiefen wogen die Nebel hin und her. Es kochen, schäumen und kämpfen düstere Mächte. Da — im Osten blitzt der erste Sonnenstrahl auf. Das Kämpfen der Nebelgewalten wird noch gigantischer.

Blutigen Scheins steigt allmählich die Königin des Himmels über den Horizont, und nur noch heißer wogt es im Nebelmeer. Dort aber — hebt sich ein Gipfel aus dem Chaos hervor. Die Sonne steigt höher und lacht freundlich hinein in das Treiben. Jetzt sinken die Nebel. Noch ein Gipfel und noch eine Spitze und noch ein Haupt tun sich hervor. Unten wird sichtbar ein Baum, ein See, eine Wiese, ein Haus — ein ganzes Dorf. Der Blick wird frei bis hinab in die tiefsten Täler und Gründe. — Entzückend liegt endlich das ganze Bild der Naturharmonie, gleich schön an Formen und Farben, vor uns. — O, Gott, wie herrlich ist mein Land!"

Das heilige römische Reich deutscher Nation im Lichte der Gegenwart.

Rede zu Kaisers Geburtstag.

Von **A. K.**

Kaisers Geburtstag! In allen Gauen des deutschen Vaterlandes tönt heute das Lied:

Heil, Kaiser Dir!

und die Weise:

Deutschland, Deutschland über alles,
Über alles in der Welt!

Auch wir wollen an dieser Feier teilnehmen und gemeinschaftlich des Kaisers und des Reiches gedenken.

Nicht immer ist es so gewesen, daß in den Schulen Kaisers Geburtstag festlich begangen wurde. Eure Eltern und Großeltern, liebe Schüler, wußten nichts von einer Geburtstagsfeier des deutschen Kaisers in der Schule. Das alte Reich war zugrunde gegangen, und der alte Barbarossa, der Kaiser Friedrich, hielt sich noch im unterirdischen Schlosse verzaubert, und die schwarzen Raben flogen noch um den Kyffhäuser. Nun aber ist das heiße Sehnen unseres Volkes erfüllt: ein einiges, starkes Reich ist entstanden, an dessen Spitze ein mächtiger Kaiser steht. Noch vor 100 Jahren durfte ein berühmter deutscher Philosoph schreiben, ohne Widerspruch zu finden: Die Deutschen haben, sie mögen sagen, was sie wollen, kein Vaterland! Aber heute können wir mit Stolz auf unser geeintes und fest gefügtes Vaterland blicken, und der deutsche Name, der vordem als Zielscheibe des Spottes aller Nationen galt, steht in der Welt geachtet und gefürchtet da. Aber trotz dieser Errungenschaft geht ein Geist der Unzufriedenheit durch unser Volk, und gewiß habt auch Ihr, liebe Schüler, davon gehört,

daß es in breiten Schichten unseres Volkes gärt. Es ist wahr, es gibt mancherlei in unserer Zeit, was uns nicht gefallen kann. Das wird aber immer so sein; wir leben noch nicht im Jubeljahr, noch gibt's zu kämpfen immerdar. Und es ist gut, daß dem so ist, denn ohne Kampf kein Sieg, ohne Streben kein Leben, und Stillstand bedeutet immer Rückgang. Aber es ist nicht wahr, daß die Zeiten und die Menschen schlechter geworden seien, daß es vordem besser in unserem Vaterlande und in unserem Volke gewesen sei, und es ist töricht, sich die „gute", alte Zeit zurückzuwünschen. Das können nur die tun, die diese gute, alte Zeit nicht kennen, die nicht wissen, welch ungeheuren Fortschritts wir uns auf allen Gebieten zu erfreuen haben, und die jene mühevolle Arbeit und jene heißen Kämpfe nicht zu würdigen verstehen, die es gekostet hat, um unser neues Reich mit seinen unendlich großen Segnungen zustande zu bringen. Daher glaube ich, euch, liebe Schüler, heute nicht besser in eine gehobene und freudige Stimmung, wie es sich für den heutigen Festestag geziemt, zu versetzen, als wenn ich jetzt ein Bild des alten deutschen Reiches[1]) zu entwerfen versuche, wie es sich vor ungefähr 100 Jahren, also kurz vor seinem Zusammenbruche den Blicken darbot, und mit diesem Bilde das neue deutsche Reich vergleiche. Diese Gegenüberstellung wird hoffentlich zu der Erkenntnis führen, daß wir doch alle Ursache haben, uns des neuen Reiches zu erfreuen, und daß jeder Deutsche alle Veranlassung hat, den Geburtstag seines Kaisers mit wirklicher Freude zu begehen.

Selbstverständlich ist es nicht möglich, in der mir zugemessenen Zeit ein allseitiges Bild des alten deutschen Reichs zu zeichnen, es wird unserem Zwecke völlig entsprechen, wenn wir uns auf einige Punkte beschränken.

Ihr habt in der Geographie gehört, daß das Deutsche Reich reichlich 9000 Quadratmeilen, d. i. 36 mal die Größe unsers engeren Vaterlandes, hat, und daß auf diesem Raume etwa 60 Millionen Menschen, fast nur deutscher Abkunft, wohnen. Wie stand es damit im alten deutschen Reiche vor 100 Jahren? Das alte deutsche Reich war viel größer, es hatte gegen 12000 Quadratmeilen Flächeninhalt, worauf aber nur gegen 30 Millionen Menschen wohnten. Zunächst gehörte ja das heutige Österreich zum deutschen Reiche, außerdem aber noch der südliche Teil der Niederlande, sowie das heutige Belgien samt Luxemburg, wie auch das nördliche Italien und Savoyen. Aber diese Länder standen nur in losem Zusammenhange mit dem Reiche. So wurde zum z. B. der Herzog von Savoyen bei jeder Abstimmung auf dem Reichstage aufgerufen, obschon sein Sitz regelmäßig leer blieb. Dazu kam, daß diese Länder nur zum Teil von Deutschen bewohnt wurden.

Auf der anderen Seite vermissen wir auf der Karte des alten deutschen Reiches Länder, die jetzt zum Deutschen Reiche gehören und

---

[1]) Nach Biedermann, Deutschland im 18. Jahrhundert.

die wir auch festhalten wollen, nachdem sie mit deutschem Blute und Gut wieder erworben worden sind: In Vorpommern und auf Rügen hauste damals noch der Schwede, und erst 1815 kamen diese Länder an Preußen; in Schleswig-Holstein befahl der Dänenkönig; das heutige Ostpreußen, das damals das Herzogtum Preußen hieß, gehörte zwar dem Kurfürsten von Brandenburg, war aber nicht ein Bestandteil des deutschen Reiches. Zwischen Brandenburg und Ostpreußen klaffte aber eine große Lücke, denn das heutige Westpreußen war noch polnisch, und es kam erst durch die mehrfachen Teilungen Polens vor ca. 100 Jahren an Preußen. Im Westen aber fehlten Elsaß, das seit dem westfälischen Frieden, und Lothringen, das 1766 an Frankreich gefallen war, Elsaß und Lothringen, die nun wieder deutsch sind, und will's Gott, auch für immer deutsch bleiben sollen.

So ist das neue deutsche Reich zwar kleiner als das alte; aber seine Grenzen sind bestimmter und fester, besonders nach Westen zu, und die Bevölkerung ist fast rein deutsch.

Viel größer und wichtiger sind die Unterschiede zwischen dem alten und neuen Reiche in bezug auf die politische Einteilung.

Eine Karte unseres Vaterlands aus dem vorigen Jahrhundert stellte das bunteste Gemisch von Farben und Grenzlinien dar, das man sich nur denken kann.

Das neue deutsche Reich besteht, wie Euch bekannt ist, aus einigen 20 Staaten, u. es ist gewiß einigen von Euch schon schwer gefallen, sich die Namen, Größe und Lage dieser Staaten im deutschen Vaterlande einzuprägen. Daher war es wirklich gut, daß vor 100 Jahren auf dem Stundenplane der Schüler noch keine Geographie verzeichnet stand, denn wie hätten die Kinder sich die Staaten des alten Reichs einprägen sollen! Es bestand nämlich das deutsche Reich vor 100 Jahren aus 300 selbständigen Ländern, deren Regenten Sitz und Stimme im deutschen Reichstag hatten, dazu kamen noch gegen 1500 reichsritterschaftliche Gebiete, freie Reichsstädte und Reichsdörfer. Abgesehen von den 51 freien Reichsstädten, die größtenteils kein oder nur ein geringes Gebiet außerhalb ihrer Mauern besaßen, gab es in Deutschland mehr als 80 selbständige Länder von nur 12 oder weniger Quadratmeilen, darunter wieder etwa 1 Dutzend, die zwischen 8 und 12, einige 30, die 2—8, fast ebensoviele, die nicht über 1—2 und ungefähr 10, die gar nur 1, $\frac{1}{2}$, ja $\frac{1}{4}$ Quadratmeilen umfaßten. Manche von den Reichsstädten hatten kaum 1000 Einwohner. Freilich blähten sich diese nicht selten gewaltiger auf als die Großen. Über den öffentlichen Gebäuden Nördlingens las man die stolze, an das weltbeherrschende Rom erinnernde Inschrift: Senatus populusque Nördlingensis, das ist: Senat und Bürgerschaft von Nördlingen, und Bopfingen in Schwaben mit seinen 1600 Einwohnern hatte ebensogut wie Nürnberg und Augsburg seinen „Kanzler". Die Zahl der Fürsten und Herrschaften wurde besonders durch Erbteilung der Fürstengeschlechter

vermehrt. Zu Anfang des 18. Jahrhunderts teilten sich die gräflichen Häuser von Nassau und Isenburg in je 7, die Solms in 9, die Fugger gar in 15 Linien. Bis zu welch ungeheuerlicher Zersplitterung dies gehen konnte, zeigt die Erbteilung nach dem Aussterben des Mannesstammes des Hauses Limburg in Schwaben. Damals erhielt einer der Erbberechtigten $^5/_{96}$, ein anderer gar nur $^1/_{96}$ von der Stadt Geildorf mit ihren 1400 Seelen.

Nicht auf allen Seiten war die Zersplitterung Deutschlands gleichweit vorgeschritten. Der Osten und Norden zeigten im ganzen größere und geschlossenere Ländergebiete als der Süden und Westen. Der schwäbische Kreis z. B., der gegenwärtig unter 3 Fürsten verteilt ist, gehorchte damals nicht weniger als 97 verschiedenen Herren.

Diese ganze buntscheckige Ländermasse, die den Namen des heiligen römischen Reichs deutscher Nation führte, war in 10 Kreise eingeteilt. Diese Einteilung sollte die Verfügung des Reichs über seine Glieder erleichtern, erreichte aber ihren Zweck nicht. Unser engeres Vaterland Sachsen gehörte zum obersächsischen Kreise, der außerdem noch Kurbrandenburg, die sächsischen Herzogtümer, die Länder Anhalt, Schwarzburg, Reuß, Pommern und die Reichsstädte Nordhausen und Mühlhausen umfaßte.

Das schlimmste bei dieser Vielheit der Staaten war, daß alle diese Länder und Ländchen in bezug auf Verwaltung, Verkehr, Zöllen, Münzen, Maßen und Gewichten voneinander abgesondert waren, und selbst die reichsritterschaftlichen Gebiete und Herren hemmten den allgemeinen Verkehr durch Zölle, Handelsverbote und Gewerbsmonopole und forderten Dienste und Steuern; sogar das höchste landesherrliche Attribut, das Recht über Leben und Tod, stand ihnen zu.

Am auffälligsten zeigte sich daher der Nachteil der deutschen Vielstaaterei auf dem Gebiete des Handels und des Verkehrs.

Während im neuen deutschen Reiche alle Staaten ein Zoll- und Handelsgebiet bilden, das von einer gemeinschaftlichen Zollgrenze umgeben wird, sodaß innerhalb dieser Grenze keinerlei Zollschranken errichtet werden dürfen, war an gemeinsamen Maßregeln zum Schutze und zur Förderung des Handels und des Verkehrs im alten Reiche nicht zu denken. Wenn es dem Kaiser einmal beifiel, durch ein allgemeines Verbot den Wettbewerb gewisser ausländischer Waren auszuschließen, so konnte man sicher sein, daß dieses Verbot von dem einen Teil der Stände nicht beachtet wurde, während es von seiten des anderen Teils die lebhaftesten Reklamationen und Beschwerden hervorrief. Dazu kam noch der bereits im Mittelalter von Ausländern angestaunte „unbegreifliche Wahnsinn der Deutschen", ihren Handel im Innern von Land zu Land, von Ort zu Ort mit Zöllen und allerhand Belästigung zu erschweren, während derselbe nach außen der Konkurrenz des Auslandes schutzlos offen lag. Die einzelnen Fürsten sperrten nicht bloß ihre Länder gegeneinander durch Ein-, Aus- und Durchfuhrzölle ab,

sondern belasteten auch die Schiffahrt mit zum Teil fast unerschwinglichen Flußzöllen, selbst auf den mehreren Ländern gemeinsamen Wasserstraßen. Von Straßburg bis zur holländischen Grenze gab es z. B. auf dem Rheine nicht weniger als 30 Zollstätten, von Bingen bis Koblenz, auf einer Strecke von etwa 5 Meilen, kamen neun, also beinahe auf jede Stunde eine. Öfters lagen diese Zollstätten, je nachdem die Ländergrenzen wechselten, ziemlich nahe beieinander, aber an den entgegengesetzten Ufern des Stromes, sodaß die Schiffer häufig mit mit ihren Fahrzeugen herüber und hinüber kreuzen, auch bei der Bergfahrt die Pferde, die sie zum Ziehen brauchten, vom einem Ufer aufs andere übersetzen mußten. Welchen Zeitaufwand und welche Kosten dies verursachte, läßt sich denken. Für einen Malter Korn, 6—7 Fl. an Wert, ward so viel Zoll erhoben, daß der Transport desselben von Mainz bis Amsterdam nicht unter 5 Fl. zu haben war. —

Wie in betreff der Zölle und der sonstigen Erschwerungen des freien Verkehrs zeigte sich die Vielgeteiltheit Deutschlands auch noch auf dem Gebiete des Münzwesens höchst nachteilig. Es waren im vorigen Jahrhundert in Deutschland fünf Münzfüße in Silber in allgemeinerem Gebrauche. In unserem engeren Vaterlande Sachsen galt der 20 Guldenfuß, bei dem 13⅓ Reichstaler auf 1 Mark feinlötigen Silbers gingen. Dazu kam noch eine Unmasse der allerverschiedenartigsten Scheidemünzen. Noch mehr als durch diese Münzverschiedenheiten wurde das Volk durch die Münzverschlechterungen, die bisweilen ins Ungeheure gingen, rücksichtslos geschädigt. Friedrich der Große, durch die Not getrieben, ließ so leichte Münzen ausprägen, daß davon nicht 14 Taler, wie der preußische Münzfuß festsetzte, sondern 33, ja 45 auf die Mark gingen. Weil sich der König scheute, so schlechtes Geld in seiner Werkstätte in Berlin prägen zu lassen, überließ er dieses Geschäft einem Juden Ephraim, weshalb diese minderwertigen Münzen Ephraimiter beim Volke hießen, und der Vers im Schwange war:

Außen schön und innen schlimm,
Außen Friedrich, innen Ephraim.

Mit der Vielheit der Maße und Gewichte und mit der Unsolidität in deren Anwendnng stand es nicht besser! In Augsburg allein gab es z. B. fünferlei Arten von Ellen.

So zeigten sich auf allen Gebieten, besonders aber auf dem wirtschaftlichen die Nachteile der deutschen Vielstaaterei und Uneinigkeit; und diese Nachteile mußten um so fühlbarer werden, als kein kräftiges Oberhaupt vorhanden war, wenigstens die schlimmsten Mißstände zu beseitigen.

An der Spitze des neuen deutschen Reiches steht ein mächtiger Kaiser. Er besitzt eine Reihe von Vorrechten, sodaß er nicht bloß den Titel, sondern auch die Gewalt eines Kaisers hat. Er kann im

Namen des Reiches Krieg erklären und Frieden schließen, Bündnisse und Verträge mit fremden Mächten eingehen, Gesandte beglaubigen und empfangen. Der Kaiser ernennt den Reichskanzler und die sonstigen Reichsbeamten, er beruft und schließt den Bundesrat und den Reichstag, verkündigt die Reichsgesetze und wacht über die Ausführung derselben. Er führt den Oberbefehl über das gesamte Reichsheer, er ernennt die Oberbefehlshaber der einzelnen Truppenkörper und die Kommandanten der Festungen, und ihm ist auch die gesamte Kriegsmarine des Reiches unterstellt.

Wie stand es nun mit der höchsten Gewalt im alten deutschen Reiche vor ungefähr 100 Jahren? Eigentlich war das alte deutsche Reich gar keine Monarchie mehr, sondern, wie Friedrich der Große meinte, „eine erlauchte Republik von Fürsten mit einem gewählten Oberhaupte an der Spitze." Und in der Tat war alle Gewalt und Macht nach und nach aus den Händen des Kaisers in die der Fürsten übergegangen; der Kaiser war nichts als ein wesenloser Schatten. Zwar führte er noch den stolzen Titel eines „römischen Kaisers", eines „Mehrers des Reiches" und eines „Herrn der Christenheit", er kleidete sich noch immer in die Gewänder Karls des Großen, schmückte sich noch immer mit seiner Krone und umgürtete sich mit seinem Schwerte. Nur unter wiederholten Kniebeugungen, in genau vorgeschriebenen Entfernungen, durften dem Kaiser diejenigen nahen, die einer Audienz gewürdigt wurden; kniend bedienten ihn bei Tisch die höchsten Würdenträger des Hofs; niemand durfte außer der kaiserlichen Gemahlin und den kaiserlichen Kindern — bei feierlichen Gelegenheiten auch nicht diese — an ein und derselben Tafel mit dem gesalbten Herrn der Christenheit Platz nehmen. Nicht einmal ein fremder Fürst, und wäre er von königlichem Range, konnte dieser Ehre teilhaftig werden. Allein dieser äußere Prunk und Schein war alles, was von der alten Größe des deutschen Kaisertums übrig geblieben war. Vorüber waren längst jene ruhmvollen Zeiten, wo vor dem deutschen Kaiser sich alle christlichen Herrscher beugten, wo Könige des Auslandes ihre Kronen von ihm zu Lehen erbaten und an seinen Schiedsspruch, wie an den eines gemeinsamen Oberherrn appellierten. Denn der deutsche Kaiser in jener Zeit, von der wir reden, hatte keine anderen persönlichen Machtbefugnisse und Vorrechte, als die, den Adelstitel zu verleihen, „Panisbriefe" zu erteilen und das Recht der ersten Bitte, d. h. der Kaiser konnte jemandem die Anwartschaft auf eine Pfründe oder eine Versorgung in einem geistlichen Stifte erteilen; sein ganzes Einkommen bestand in dem Judenschutzgelde und einigen freiwilligen Beisteuern von einzelnen Ständen, alles in allem etwa 15000 fl. rhein. = 24000 M. jährlich, während noch zur Zeit Barbarossas die kaiserlichen Einkünfte aus Regalien, Reichsländern usw. an 60 Tonnen Gold = etwa 36 Millionen Mark betrugen. Alle Hoheitsrechte, die meisten Regalien, wie die Rechte, Bergwerke anzulegen, Zölle zu erheben,

waren längst in die Hände der einzelnen Fürsten übergegangen. Um so unumschränkter waren die einzelnen Landesherren in der Ausübung jener dem Reiche entrissenen Hoheitsrechte. Ungehindert konnten sie ihre Länder durch Grenzzölle, Ein- und Ausfuhrverbote gegeneinander absperren, den Verkehr ihrer Nachbarn ruinieren, ihr Münzrecht dazu mißbrauchen, um Deutschland mit wertlosen Münzen zu überschwemmen; der Kaiser war ganz außerstande, gegen solche Übelstände der einzelnen Länder einzuschreiten. — So stand es mit der kaiserlichen Gewalt vor 100 Jahren! Wie kraftvoll und gewaltig erscheint dagegen der Kaiser im neuen Reiche, und mit welcher Verehrung können wir auf die drei Kaiser blicken, die bis jetzt im neuen Reiche das Szepter führten. Kaiser Wilhelm I., der Gründer des neuen Reichs, der keine Zeit hatte, müde zu sein, wenn es sich um die Sorge für sein Volk handelte, er wird zu allen Zeiten als wahrer Landesvater gepriesen werden. Sein Sohn, Kaiser Friedrich, dem es nur eine kurze Spanne Zeit vergönnt war, seine reichen Geistesgaben und sein tiefes, kerndeutsches Gemüt in den Dienst des Vaterlandes zu stellen, er wird dem deutschen Volke unvergeßlich bleiben. Und auch Kaiser Wilhelm II., dessen Geburtstag wir heute freudig begehen, verdient es, daß ihm sein Volk mit vollem Vertrauen begegnet; denn alle müssen es anerkennen, daß er das Beste für sein Reich und sein Volk anstrebt, daß er immer das Wohl aller seiner Untertanen im Auge zu behalten sucht und daß insbesondere sein schönes deutsches Familienleben, sein frommer, echt christlicher Sinn allen als Muster und Vorbild dienen kann.

Neben dem Kaiser sind im neuen deutschen Reiche noch der Bundesrat und der Reichstag als Reichsgewalten vorhanden. Beide Versammlungen tagen in Berlin. Jener, der Bundesrat, besteht aus den Gesandten der deutschen Fürsten, deren Länder das Deutsche Reich bilden, dieser, der Reichstag, aus den Abgeordneten des deutschen Volkes, das aller 5 Jahre von neuem Abgeordnete wählen darf. So beteiligt sich also im neuen deutschen Reiche das Volk selbst an der Regierung des Reiches, und es kann heutzutage kein Gesetz zustande kommen, wenn es nicht auch vom Volke gutgeheißen wird.

Einen Reichstag gab es im alten Reiche auch. Ihr habt in der Reformationsgeschichte von den Reichstagen zu Worms, zu Speier und zu Augsburg gehört. Der Reichstag bestand aus der Versammlung der deutschen Fürsten, später aus den Abgesandten derselben. Aber das deutsche Volk durfte sich nicht an den Verhandlungen beteiligen, es war von der Regierung ausgeschlossen und hatte nur zu gehorchen, nicht mitzuraten. Fast ein Jahrhundert lang hat unser Volk um das alte Recht gekämpft, teilnehmen zu dürfen an der Gesetzgebung und Verwaltung des Landes; erst das neue Reich hat diesen heißen und berechtigten Wunsch des Volkes erfüllt. Der Reichstag im alten Reiche kam, wenigstens seit 1663, in Regensburg zu-

sammen. Selten nur beschäftigte er sich, wie es noch zu den Zeiten Luthers gewesen war, mit den großen Anliegen der Nation und des Reichs, widmete vielmehr die meiste Zeit den Zwistigkeiten der Fürstenhäuser untereinander, sowie den Rangstreitigkeiten der Mitglieder des Reichstags und den leeren Äußerlichkeiten eines pedantischen und kleinlichen Zeremoniells. Kein Wunder, wenn sich das Volk um eine solche Versammlung nicht kümmerte und sie nicht selten verspottete.

Wie das Volk von jeglicher Beteiligung an der Regierung des ganzen Reichs ausgeschlossen war, so wenig durfte das Volk etwas in die Regierung der einzelnen Landesteile, der einzelnen Staaten reden. Die einzelnen Landesherren hatten sich im Innern ihrer Staaten immer unabhängiger zu stellen gewußt. An Stelle des vertragsmäßigen Unterhandelns um gegenseitige Rechte und Pflichten war allmählich die gemeinsame Pflicht des Gehorchens für alle Insassen des Landes getreten, für den Landesherrn aber selbst das unbedingte Recht des Gebietens. In früheren Jahrhunderten waren die Landesherren fast allerwärts durch Landstände, d. h. durch Abgeordnete der einzelnen Stände des Volkes in der Ausübung der Regierung beschränkt. Diese Schranke war in allen Ländern morsch geworden, in den meisten gänzlich zerfallen. Die Stände in unserem engeren Vaterlande, die einst einen Friedrich den Sanftmütigen wegen seiner Schulden hart angelassen und selbst gegen einen Moritz Widerspruch gewagt hatten, ließen einen August den Starken und einen Grafen Brühl mit dem Marke des Landes und dem Schweiße des Volkes lustig schalten, und als sie endlich bei abermaligen bedeutenden Forderungen zur Vermehrung des Heeres, unmittelbar nach den unseligen Opfern des 7jährigen Krieges, bescheidentlich vorstellten, wie es unmöglich sei, dem Volke aufs neue große Lasten aufzubürden, da ließ der Administrator Prinz Xaver sie so lange ins Landhaus sperren, bis sie wenigstens einen Teil der geforderten Summe bewilligt hatten. Der Wahlspruch Friedrich Wilhelms I. von Preußen lautete: „Wir können tun, was Wir wollen, denn Wir sind König!“ Karl Eugen von Württemberg pflegte in Nachahmung Ludwig XIV. zu sagen: „Was Vaterland? Ich bin das Vaterland!“ Ähnlich war es in den Städten. Sie wurden nur vom Magistrate, der sich selbst ergänzte, regiert, und manche Stadträte, wie der von Leipzig, hatten sich für Geldunterstützungen, welche sie dem Landesherrn gewährt hatten, das Recht erkauft, niemandem, auch nicht der Landesregierung, Rechnung ablegen zu müssen. So fand fast nirgends im Reiche die wahre bürgerliche Freiheit eine Stätte: es gab nur gebietende Herren und gehorchende Untertanen.

Wenden wir uns den Aufgaben des Reiches zu und der Art, wie diese gelöst wurden.

Unser gemeinsames Vaterland, das deutsche Reich, hat vor allem zwei Aufgaben zu erfüllen: es hat erstens Volk und Land zu schützen vor äußeren Feinden und zweitens im Innern des Reichs für Rechts-

schutz zu sorgen, während die Sorge für Wohlstand, Gesundheit, Bildung, Seelenheil usw. den einzelnen Staaten des Reichs überlassen bleibt.

Um für den Landesschutz Sorge tragen zu können, bildet die gesamte Landmacht des neuen deutschen Reichs ein einheitliches Heer unter dem Oberbefehl des deutschen Kaisers.

Das deutsche Heer ist heutzutage ein Volk in Waffen. Jeder waffenfähige Deutsche ist zum Kriegsdienste verpflichtet; weder Stand noch Besitz sind imstande, sich dieser allgemeinen Wehrpflicht zu entziehen; und jeder ehrliebende Knabe und Jüngling sucht seinen Stolz darin, dem Vaterlande einst mit der Waffe in der Hand zu dienen und in der Jugend schon Aug' und Hand fürs Vaterland zu üben. Die Aufgabe unseres Heeres besteht darin, das Vaterland zu schützen, die höchsten Güter der Nation, ihre Ehre, ihre Sicherheit und Machtstellung zu verteidigen, und unserem Heere verdanken wir unsere Siege im Kampfe mit Frankreich und die Wiederaufrichtung unseres neuen Reiches. Wie stand es nun mit der Heeresmacht im alten deutschen Reiche?

Die Heere im alten deutschen Reiche wurden meist durch Anwerbung zusammengebracht. Nur in Österreich und Preußen und in einigen anderen Staaten bestand ein Teil der Armee aus Landeskindern; eine allgemeine Wehrpflicht bestand aber nirgends; nicht bloß die höheren Stände, der Adel, die Beamten, Gelehrten und Kaufleute waren in der Regel ausgenommen, sondern auch alle Ansässigen und solche, die beim Ackerbau und bei den Gewerben unentbehrlich schienen. Der Willkür der Beamten, welche das Aushebungsgeschäft besorgten, war dabei ein großer Spielraum gelassen. — So war man in der Hauptsache auf das Anwerben von Truppen angewiesen, und dieses Geschäft wurde denn auch schwunghaft betrieben. Sogar ausländischen Mächten gestattete man, im Reiche anzuwerben; in Frankreich gab es mehrere Regimenter, die fast nur aus Deutschen bestanden. Faule, liederliche Burschen, Verbrecher, entlaufene Mönche und Vagabunden, ungeratene Söhne, bankerotte Kaufleute, kurz alles Gesindel, das nirgends Unterschlupf fand, nahm Handgeld und zog den bunten Rock des Kaisers oder des preußischen Königs an. Nicht selten scheuten sich die Werber auch nicht, List, Täuschung, selbst Gewalt anzuwenden, um die Lücken auszufüllen. Es ist klar, daß eine so zusammengelaufene Bande nur durch eine unbarmherzige Strenge bei den Fahnen und im Gehorsam zu halten war; dennoch war das Verlassen der Fahne, die Desertion, an der Tagesordnung, und viele rühmten sich, sechs- und mehrmal Reißaus genommen zu haben.

Die Offiziersstellen erhielten fast nur Adelige. Die Offiziere dünkten sich über alle anderen Stände hocherhaben und sahen mit Verachtung auf Bürger und Bauer herab. Noch 1763 mußte Friedrich der Große den Offizieren verbieten, die Bürger auf den Straßen zu prügeln.

Mit Ausnahme der größeren Staaten im Reiche wurden die Heere selten für die Zwecke des Landes verwendet; in den kleineren Ländern waren die Soldaten nichts anderes als das Spielzeug der Fürsten und leider nicht selten ein Mittel, um die Finanzen aufzubessern, indem man Soldaten an andere Staaten verkaufte. Diese Lieferung von deutschen Soldaten in fremde Kriegsdienste, dieser Menschenschacher war wohl das Ärgste, was Landesherren dem deutschen Volke zu bieten wagten. Am schamlosesten wurde dieser Handel während des Krieges der Engländer mit den nordamerikanischen Kolonien getrieben. Damals konnte es geschehen, daß der Erbprinz von Hessen-Kassel an den König Georg III. von England schreiben durfte: „Beseelt von den Gefühlen, welche mein untertäniger Respekt und meine unzerstörbare Anhänglichkeit an Ihre Person mir diktieren, flehe ich Ew. Majestät an, gnädigst zu gestatten, daß ich Ihnen anzubieten wage, ganz nach Ihren Befehlen und zum geringsten Preise mein Infanterieregiment von 500 Manu, insgesamt Kinder des Landes, welches nur der Schutz Ew. Majestät mir sichert, insgesamt bereit, gleich mir ihr Leben und ihr Blut Ihrem Dienst zu opfern." Und da der Landesherr für jeden gefallenen Soldaten oder für 3 Verwundete nochmals das Werbegeld erhielt, so dürfen wir uns nicht wundern, wenn ein anderer Prinz von Hessen-Kassel an den Kommandanten der hessischen Truppen in Amerika einen Brief richtete, in welchem er demselben Vorwürfe machte, daß so wenige Hessen gefallen seien. Während der 8 Jahre von 1775—1783 sind im ganzen aus Deutschland 29166 Mann, darunter 16992 allein aus Hessen an England verkauft worden, wofür 35802000 M. gezahlt wurden, wovon 24463000 M. der Landgraf von Hessen-Kassel erhielt. Es gibt wohl kaum ein dunkleres Blatt aus der deutschen Geschichte als dieses.

Nun dürfen wir nicht vergessen, daß die Fürsten der einzelnen Staaten Deutschlands ihre Heere nur in ihrem eigenen Nutzen, nur zum Schutze und zur Vergrößerung ihrer eigenen Länder, nicht etwa zum Wohle des gemeinsamen, großen deutschen Vaterlandes hielten. Um das deutsche Reich gegen Angriffe zu verteidigen, die Ehre und die Güter der deutschen Nation zu sichern, gab es eine besondere Reichsarmee. Aber ach, wie kläglich war die beschaffen, und wie jämmerlich war ihr Auftreten gegen unsere heutige stolze Armee!

Die Reichsarmee im 18. Jahrhundert stand nur auf dem Papiere. Im Frieden befand sich kein Soldat unter Waffen, während im neuen deutschen Reiche im Frieden über $^1/_2$ Million Mann kriegsbereit gehalten werden. Das Reichsheer wurde nur bei ausgebrochenem oder drohendem Reichskriege zusammengerufen. Aber auch in diesem Falle ward einem Aufgebote selten pünktlich Folge geleistet. Vor 100 Jahren ist ein Schriftchen erschienen, „Germania im Jahre 1795", das u. a. in ironischer und drastischer Weise schildert, wie es bei einem Aufgebot

der alten Reichsarmee zuging. „Man beratschlagt," heißt es darin, „ob die Heere der Deutschen nicht ohne Brot und Pulver Krieg führen, ob unsere Festungen nicht mit Luftröhren statt Kanonen verteidigt werden könnten. Der eine Reichsstand will warten, was der andere beschließen werde. Ein anderer stimmt für die wenigst möglichen Beiträge. Ein dritter läßt sagen, es müsse erst im Regierungsrat in Hannover überlegt werden, ob man Geld brauche, Krieg zu führen, dann müsse erst das Gutachten des Regierungsrats übers Meer nach London geschickt werden (denn der Kurfürst von Hannover war zugleich König von England), um zu wissen, ob der König von Großbritannien überzeugt sei, daß in Deutschland ebenso wie in England Geld zum Kriegführen gebraucht werde; von London müsse dann übers Meer Instruktion an die Regierung in Hannover geschickt werden, und diese Regierung brauche Zeit, aus der Instruktion übers Meer eine Instruktion übers Land zu machen und diese dem Gesandten in Regensburg — zur Erleichterung des Briefportos mit dem Postwagen — zu übersenden. Man müsse also die Franzosen vor allen Dingen ersuchen, mit ihren Kriegsoperationen zu warten, bis der kurbraunschweigische Gesandte über diesen Fall, den man bei Anfang des Krieges gar nicht habe voraussehen können, vollkommene Instruktion erhalten habe. Ein vierter Reichsstand verwundert sich, wie man ihm Beiträge zumuten könne, da es weltkundig sei, daß er mit Polen und Frankreich in Verhältnissen stehe, welche die Besiegung deutscher Heere seiner Konvenienz vorteilhaft machten."

So konnte es kommen, daß bei einem Reichsheeraufgebot statt 120 000 Mann keine 20 000 Mann zusammenkamen. Und was waren das für Truppen. Die kleineren Reichsstände, wie Grafen, Äbte und Reichsstädte hielten im Frieden nur ein paar Soldaten; durch Aushebung im Lande für Geld oder mit Gewalt versuchte man die Zahl voll zu machen, sogar aus Zuchthäusern nahm man Leute, wenn es fehlte. Die Ausrüstung und Bewaffnung der Mannschaften war natürlich äußerst verschieden, sogar bei ein und derselben Kompanie herrschte eine buntscheckige Mannigfaltigkeit der Uniformen und Waffenstücke, des Kalibers und des Exerzitiums. Nicht selten sah man Reichssoldaten mit Flinten und Schwertern aus alten Rüstkammern bewaffnet, was ihnen zwar ein recht kriegerisches Aussehen verlieh, aber auch der Grund war, daß z. B. in der Schlacht bei Roßbach in den Reihen der Reichsarmee von 100 Flinten nicht 20 losgingen. 1757 beschloß sogar der oberrheinische Kreis, seinem Kontingente nicht die ganze Artillerie mitzugeben; die Geschütze könnten im Kriege beschädigt werden oder gar verloren gehen, und es fehle an Mitteln, neue anzuschaffen. Diese Buntscheckigkeit der Reichsarmee war ein getreues Abbild der deutschen Vielstaaterei: Im obersächsischen Kreise stellte z. B. Reuß 9 Mann zu Roß, 45 zu Fuß, Barby 3 zu Roß, 6 zu Fuß usw., so daß eine Reiterkompanie aus 9, eine Fußkom-

panie aus 6 verschiedenen Kontingenten zusammengesetzt war. Das Gesamtheer der Grafen Schönborn-Wiesentheid bestand gerade aus 1 Gefreiten, 2 Gemeinen und 1 Dragoner. Die gleiche Verschiedenheit und Mangelhaftigkeit herrschte in bezug auf Löhnung und Verpflegung der Truppen. Daß eine solche Armee nichts ausrichten konnte, sondern nur den Spott und Hohn nicht bloß der Fremden, sondern auch des eigenen Volkes herausforderte, das war wohl nicht zu verwundern, und als Friedrich der Große bei Roßbach die mit den Franzosen verbündete Reichsarmee besiegte, da herrschte überall in Deutschland helle Freude. Wie anders steht es da mit unserem siegreichen Heere! Es wird in der ganzen Welt geachtet und geehrt, aus allen Nationen, aus allen Weltteilen treten Offiziere in die deutsche Armee ein, um von den Deutschen zu lernen, wie man die Waffen und die Truppen zu führen habe.

Unsere Landesgrenzen werden aber nicht nur durch unser tapferes Heer, sondern auch durch eine Reihe starker Festungen und durch eine immermehr aufstrebende Kriegsmarine geschützt. Im Osten und Norden liegen die Festungen Königsberg, Pillau, Memel, Danzig, Thorn, Posen, Küstrin, Glogau, an der Ostsee Kolberg, Swinemünde, Stralsund, Kiel mit Friedrichsort u. a., im Westen bewachen Wesel, Köln mit Deutz, Koblenz mit Ehrenbreitstein, Mainz, Straßburg, Diedenhofen, Metz u. a. die Grenzen gegen Frankreich. Alle diese Festungen sind im besten Zustande, werden von den besten Kanonen armiert und von deu tüchtigsten Truppen verteidigt.

Sehr übel stand es mit diesem Verteidigungswesen im alten deutschen Reiche. Eine Reichsflotte gab es im alten deutschen Reiche gar nicht, und die wenigen Reichsfestungen befanden sich im kläglichen Zustande.

Seit dem Ende des 17. Jahrhunderts besaß das alte deutsche Reich nur zwei feste Plätze: nämlich Kehl, Straßburg gegenüber gelegen, und Philippsburg im Hochstift Speyer. Aber diese Festungen verfielen nach und nach, da die Steuern zur Unterhaltung nicht eingingen. Die Arbeiter an der Festung Philippsburg klagten oft über rückständige Forderungen: sie müßten mit Weib und Kind den Bettelstab zur Hand nehmen und ihr Brot vor anderen Türen suchen! 1772 waren in Philippsburg nur noch 15 Mann und 1 Hauptmann zur Verteidigung anwesend. Da war es denn den Franzosen ein Leichtes, unsere Westgrenze zu durchbrechen und Deutschland ungehindert zu überschwemmen.

Wenden wir uns zu der anderen großen Aufgabe unseres Vaterlandes: der Sorge für kräftigen Rechtsschutz der Bewohner des Landes.

Im neuen deutschen Reiche besteht bereits auf dem Gebiete des Handelsrechts eine Einheit, und ebenso ist auf dem Gebiete des Strafrechts durch die Einführung des Strafgesetzbuchs für das Deutsche

Reich eine Einheit erzielt worden. Durch die Einführung des neuen bürgerlichen Gesetzbuches ist endlich auf dem Gebiete des Zivilrechtes Einheit herbeigeführt worden. Das Gerichtsverfahren ist mündlich und öffentlich, und auch den Laien ist durch die Heranziehung von Schöffen und Geschworenen Einfluß auf die Rechtsprechung eingeräumt worden.

Das oberste Gericht im Deutschen Reiche ist das Reichsgericht, dessen Sitz in Leipzig sich befindet; außerdem gibt es im Deutschen Reiche Oberlandesgerichte, Landgerichte und Amtsgerichte.

Ein Reichsgericht war im alten deutschen Reiche auch vorhanden. Es befand sich zuletzt in Wetzlar, und manche werden gehört haben, daß Goethe am Reichskammergericht einige Zeit tätig gewesen ist.

Aber das, was man beim obersten Gerichte im Reiche suchte, Schutz und Recht gegen Unterdrücker, fand man nur selten.

Zunächst gingen die Beiträge zur Unterhaltung dieses Gerichts, die sogenannten Kammerzieler, sehr schlecht ein, auch die größeren Staaten, allen voran Preußen, blieben mit ihren Beiträgen zurück. 1750 mußte der preußische Beisitzer zurückgewiesen werden, bis Preußen die rückständigen Steuern bezahlt hatte. Die Folge war, daß man nicht soviel Richter, als man brauchte, anstellen und die angestellten nicht voll bezahlen konnte. Daher waren die Gerichtsverhandlungen langwierig und schleppend, und es dauerte immer sehr lange, ehe ein Prozeß zur Verhandlung kam. Bereits 1772, als Goethe beim Reichskammergerichte arbeitete, waren 60000 Prozesse als Reste vorhanden, die auf Aufarbeitung warteten. Ein einziger Prozeß (um eine reichsgräfliche Besitzung) dauerte gerade 188 Jahre. In der Regel waren die Parteien, wenn endlich das Urteil erging, längst gestorben oder hatten sich längst geeinigt. Neben diesem Reichskammergerichte gab es noch einen zweiten obersten Gerichtshof im Reiche: das kaiserliche Reichshofgericht zu Wien. Diese beiden obersten Gerichtshöfe standen nicht selten miteinander in Streit, und in bezug auf Parteilichkeit und Bestechlichkeit der Richter war der Ruf des Reichshofgerichts nicht besser wie der des Reichskammergerichts. Daher konnte es nicht ausbleiben, daß die obersten Gerichte wenig Ansehen im Volke besaßen und daß der innere Friede und die Rechtssicherheit im Reiche nicht selten gestört wurden, wenn der Schwache vom Stärkeren mit offener Gewalt unterdrückt und in seinen Rechten verletzt wurde. So entstand z. B. noch 1749 zwischen Mainz und Würzburg — 2 geistlichen Fürsten — eine offene Fehde wegen eines streitigen Forstes.

War von den Reichsgerichten nur selten ein zuverlässiger und wirksamer Schutz zu erwarten, so stand es mit dem Rechtsschutze von seiten der Landesgerichte, der Gerichte in den einzelnen deutschen Staaten, noch viel schlechter. Wenn auch das Eigentum vor offener Gewalt und Raub gesichert war, so waren Person und Freiheit der Untertanen meist um so schutzloser dem Belieben der Machthaber preis-

gegeben. Die Landesherren griffen nicht selten in den Gang der Gerichte ein und übten so Kabinettsjustiz. Der Angeklagte, wenn er ein Beamter, Adeliger, Geistlicher oder ein reicher Jude war, kam oft durch, Kläger und Richter dagegen wurden von der Rache erreicht: so wird aus Bayern berichtet. Als ein Opfer der Kabinettsjustiz ist Euch jener unglückliche Lieutenant von Katt bekannt, der Friedrichs des Großen Flucht begünstigt hatte. Er wurde von einem Kriegsgerichte zu Festungshaft verurteilt, welche Strafe aber der König eigenmächtig in Todesstrafe verwandelte. Das Obertribunal zu Berlin verurteilte den Steuereinnehmer Hesse, der 4000 Taler unterschlagen haben sollte, zu 4 Jahren Festungshaft. Der König aber schrieb an den Rand des Urteils: ein Dieb, der 10 Taler stiehlt, muß hängen, Hesse hat mir 4000 Taler gestohlen, also soll er auch gehängt werden. Und so geschah es. Später stellte es sich heraus, daß kein Betrug, sondern nur Mangel an Ordnung den Defekt verschuldet hatte. Aber der Justizmord war geschehen. Der Staatsrechtslehrer J. J. Moser wurde 6 Jahre lang und der Dichter Schubert 10 Jahre lang ohne richterliche Entscheidung, ohne Untersuchung und Verhör vom Herzoge von Württemberg in engster, raffiniert grausamer Haft gehalten. In unserem engeren Vaterlande war während der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts der Königstein mit solchen Unglücklichen angefüllt, die ein Befehl des Kurfürsten oder des allmächtigen Ministers Brühl vielleicht auf Lebenszeit dahin gebracht hatten.

Angesichts dieser beklagenswerten Zustände war es kein Wunder, wenn das altersschwache deutsche Reich keine Achtung genoß, vielmehr von Freund und Feind, vom In- und Auslande verachtet und verspottet wurde.

Das heil'ge römisch deutsche Reich,
Wie hält's nur noch zusammen!

läßt Goethe die Studenten in Auerbachs Keller in Leipzig singen, und er ruft seinen Landsleuten zu:

Zur Nation Euch zu bilden, Ihr hofft es, Deutsche, vergebens,
Bildet, Ihr könnt es, dafür freier zu Menschen Euch aus!

Und Schiller, den wir den Nationaldichter der Deutschen nennen, meint, Vaterlandsliebe habe nur für unreife Nationen, für die Jugend der Völker Wichtigkeit; erst die Erniedrigung Deutschlands durch Napoleon ließ ihn die Worte finden:

Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen,
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft!

Lessing aber bekennt: Ich habe von der Liebe zum Vaterlande keinen Begriff, und sie erscheint mir aufs höchste als eine heroische

Schwachheit, die ich gern entbehre. Auch Wieland erklärt, für den deutschen Patriotismus kein Verständnis zu haben. In seiner Jugend sei ihm wohl so manches gesagt worden von seiner Pflicht gegen Gott, gegen den Nächsten, auch gegen Kaiserliche Majestät, gegen Bürgermeister und Rat der Reichsstadt, worin er aufgewachsen, — nichts aber von der Pflicht, ein deutscher Patriot zu sein.

Wenn so die größten Geister der Nation über Kaiser und Reich und Vaterland urteilten, da ist's wohl leicht erklärlich, daß das Volk selbst den Glauben und das Vertrauen zu dem gemeinsamen Vaterlande verlor. „Höchstens der Bürger einer kleinen freien Reichsstadt" — so klagen patriotische Schriftsteller jener Zeit — „fragt noch zuweilen: Wie steht's in Deutschland? Jeder Deutsche zählt sich gern zu den Österreichern, den Preußen, den Sachsen, den Hannoveranern, den Mecklenburgern; nur die, welche kein besonderes Vaterland haben, nennen sich Deutsche." Norddeutschland insbesondere betrachtete sich beinahe wie völlig unabhängig von der Oberherrlichkeit des Kaisers. „Nun hat uns der Kaiser zu befehlen," sagten die Reisenden, wenn sie aus Kurbrandenburg in das Fuldasche hinüberfuhren.

Nur zwei Männer traten in jener Zeit offen und ehrlich für des Reiches Herrlichkeit und für eine Reformation Deutschlands ein, und sie verdienen, auch noch heute genannt zu werden: es war Karl Friedrich von Moser und Justus Möser. Der letztere zeigte auch bereits den Weg, der aus dem Labyrinthe der trostlos verworrenen Verfassungszustände des deutschen Reiches führte. Er empfahl, die Landesverfassungen zu kräftigen, um einen allmählichen Übergang zu einer Gesamtverfassung anzubahnen. Das alte Reich mußte erst vernichtet werden, ehe an eine Besserung gedacht werden konnte. Das deutsche Volk mußte erst durch die härteste Not, durch die ruchloseste Fremdherrschaft und durch die tiefste Erniedrigung zur Einsicht gebracht werden, was es heiße, ein einiges und starkes Reich und einen mächtigen Kaiser zu haben.

So ging das alte deutsche Reich im Jahre 1806 zugrunde, von niemandem betrauert, von niemandem beklagt. Aber beinahe $^3/_4$ Jahrhundert hat es gedauert, ehe das deutsche Volk sich wiederfand, und heiße Kämpfe und schwere Arbeit hat es gekostet, ehe das neue deutsche Reich aufgerichtet werden konnte. In Alldeutschland ist in voriger Woche, am 18. Januar, der Geburtstag des neuen deutschen Reiches gefeiert worden; denn am 18. Januar 1871, 170 Jahre nach der Krönung des Kurfürsten Friedrichs III. von Brandenburg zum Könige von Preußen, waren die deutschen Fürsten im Spiegelsaale des Schlosses der französischen Könige zu Versailles versammelt, um dem greisen, siegreichen Könige Wilhelm von Preußen die deutsche Kaiserwürde zu übergeben und so das deutsche Reich wieder aufzurichten. Nun war die alte Sage, daß der schlummernde Barbarossa im Kyffhäuser wieder erwachen und des Reiches Herrlichkeit wieder auf-

richten werde, glänzend in Erfüllung gegangen; geschehen war, was der Dichter bei Beginn des Feldzugs dem König Wilhelm zugerufen hatte:

Nimm der Staufen heil'ge Krone,
Schwing' den Flammberg der Ottone,
Unsers Reiches Zier und Wehr —
Deutschland frei vom Fels zum Meer.

Wieder lenkt nun ein starker Wille in Krieges- und Friedenszeiten die Geschicke des ganzen deutschen Volks. Die deutschen Fürsten und die deutschen Länder umschlingt ein starkes Band. Die Grenzen des Reichs sind durch gewaltige Festungen, durch ein schlagfertiges Heer und durch eine starke Kriegsflotte vor ruchlosem Angriffe gesichert. Das Volk kann sich ungestört den Werken des Friedens widmen. Wenn auch nicht geliebt, so doch geachtet und gefürchtet steht der deutsche Name in der Welt da, und der Deutsche hat keine Ursache mehr, im Auslande seine Abstammung und seine Sprache zu verleugnen. Aber es ist uns Deutschen von jeher nicht vergönnt gewesen, in dem Genusse erworbener Güter zu leben. Im Innern des Reiches herrscht vielfach Unzufriedenheit, und nicht selten wird der Wahlspruch: Das Vaterland und nicht die Partei, außer acht gelassen. Die einen stellen die Interessen der Kirche über die Interessen des Reiches, die anderen wollen weder Gott geben, was Gottes ist, noch dem Kaiser, was des Kaisers ist. Auch gegen äußere Feinde müssen wir auf der Wacht stehen. Im Osten des Reiches erheben die Slawen ihr Haupt, von einer Weltherrschaft träumend. Und im Westen rüstet unser Erbfeind mit aller Macht; denn er will nicht auf den Verlust von Elsaß und Lothringen und seiner Weltstellung verzichten. So tritt an Euch heute die Mahnung heran:

Was du ererbt von deinen Vätern
Erwirb es, um es zu besitzen.

Und

Enkel sollen kraftvoll walten,
Schwer Errungnes zu erhalten!

Dem deutschen Volke gilt der Kaiser als der Einheit und der Macht Verkörperung. Ihm wollen wir heute an seinem Geburtstage Treue und Vertrauen geloben.

Wo Lieb' und Treue sich dem Kaiser weih'n,
wo Fürst und Volk sich reichen so die Hand,
da muß des Volkes wahres Glück gedeih'n,
da blüht und wächst das deutsche Vaterland.

Wenn Ihr so dem Vaterland zu dienen bereit seid, dann wird es auch Kaiser Wilhelm II. vergönnt sein, des Reiches Mehrer zu sein in den köstlichen Gütern und Gaben des Friedens auf dem Gebiete nationaler Wohlfahrt und Gesittung. Das gebe Gott!

Trapps Methode, fremde Sprachen zu lehren.

Ein Beitrag zur Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts.

Von **Bruno Tittmann**, Lehrer in Leipzig.

I.

In der vortrefflichen Schrift Theod. Fritzschs „E. Chr. Trapp. Sein Leben und seine Lehre." (Dresden 1900.) findet sich am Schlusse der Satz, daß niemand ein tieferes Eindringen in die Werke Trapps für notwendig halte, weil namhafte Pädagogen über ihn den Stab gebrochen und „Erheben des Gemeinen und gemeines Verachten des Edlen" ihm vorgeworfen haben. Diese Bemerkung hat mich veranlaßt, mich mit einigen Abhandlungen des genannten Philanthropen zu beschäftigen. Sie sind der Niederschlag seiner Ansichten über den fremdsprachlichen Unterricht. Als Mitarbeiter Campes hat er sie im Revisionswerk (Band VII und XI) veröffentlicht. Um die mir gezogenen Grenzen nicht zu überschreiten, greife ich ein Kapitel heraus, das immer ein gewisses Interesse in Anspruch nehmen darf; es handelt im wesentlichen von der Methode, fremde Sprachen zu lehren.

„Unsterblicher Luther!" ruft Trapp aus, „sollte nicht deine Bibel mehr Kultur unter uns gebracht haben als selbst die beste Latinität deiner Zeitgenossen? Hätte man also, selbst damals, nicht besser getan, nach deinem Muster deutsche Männer zu bilden und damit die meisten Schulen zu besetzen? . . . . . Ich bin überzeugt, daß wir viel besser deutsch könnten, wenn wir uns weniger mit fremden Sprachen beschäftigten."

Da nach seiner Meinung die Vielheit der Sprachen die Vermehrung und Verbesserung der Ideen nicht fördert, sondern hindert, so ist ihm die Erlernung fremder Sprachen ein Übel, das gleichwohl notwendig sei „wegen des Verkehrs der Nationen miteinander." „Wegen der Allgemeinheit ihres Gebrauchs und Nutzens" sollen zunächst nur moderne Sprachen gelernt werden; die klassischen Sprachen sollen sich ihnen später angliedern, ihr eigentliches Studium soll aber nur dem künftigen Gelehrten zugemutet werden. Trapp betrachtet also den fremdsprachlichen Unterricht nicht „als wesentliches Stück der Geistesbildung, sondern als einen unter gewissen Umständen notwendigen Zusatz zu der übrigens vollendeten Erziehung und Unterweisung." Er soll daher erst beginnen, „wann der gehörige Unterricht in der Muttersprache und den nötigen Sachkenntnissen gegeben worden ist".

Neben seiner eignen Methode, Sprachen zu lehren — er nennt sie Übungsmethode — unterscheidet Trapp noch 1. die Gedächtnismethode, deren Alpha und Omega das grammatische Studium war,

2. die philosophisch-grammatische Methode, die den Unterricht nicht mit abstrakten Regeln, sondern mit Beispielen und einfachen Erzählungen begann (ihre Begründer waren die Rektoren Meierotto und Gedike), 3. die gemischte Methode, welche besonders die Übersetzung und den Vergleich pflegte.

„Glaubt irgend ein Mensch an Wunder der Methode, so bin ich's," schreibt Trapp, überzeugt, „daß sich durch Methode vieles gut machen lasse, was man in der Sache nicht ändern könne." Nicht ein gemeines Küchen- und Krämerlatein will Trapp durch seine Übungsmethode die Schüler lehren, sondern das echte, altrömische, wie es in den guten Schriftstellern des Altertums zu finden ist, allerdings mit der Einschränkung, daß es nur für die praktischen, nicht eigentlichen Gelehrten bestimmt sei, das kritische Studium, Besorgung von Ausgaben und Kommentaren alter Schriftsteller jedoch ausschließe. Nach Trapps Meinung genügt das durch seine Methode erworbene Latein vollständig für den Arzt, der ein Rezept schreibt, für den Rechtsgelehrten, der seinen Klienten verteidigt und für den Kandidaten des Predigtamts, der vom Konsistorium geprüft wird. Trapp ist überzeugt, daß seine Methode in allen Fremdsprachen anwendbar ist und erklärt ausdrücklich: „Was ich nur von der lateinischen zu beweisen vermag, das wird man, vermute ich, von allen, alten und neuen, toten und lebenden, gelten lassen." —

Ein Axiom des gesunden Menschenverstands scheint ihm zu sein, „daß man bei der Erlernung fremder Sprachen sorgfältig und so genau als möglich dasjenige nachahmen müsse, was bei der Erlernung der Muttersprache geschieht." „Beständige, großenteils regellose Übung" soll der wichtigste Grundsatz sein, denn der Geist einer Sprache werde nur durch Übung erfaßt. Das setze allerdings die Kunst des Sprechens voraus, aber „wer wollte nicht eine so geringe Mühe auf sich nehmen, um seinen Lehrlingen eine unendlich größere Mühe, das Auswendiglernen und Überhören der Vokabeln und der Grammatik zu ersparen?" Für den Anfangsunterricht fordert Trapp solche Bücher, die nach Inhalt und Form dem kindlichen Geiste entsprechen. Dem Lehrer empfiehlt er zur Vertiefung in die veredelte lateinische Umgangssprache u. a. die Colloquia von Erasmus, Ciceros und Plinius' Briefe, die lateinische Übersetzung des Basedowschen Elementarwerks und Gesners[1]) Thesaurus.

Den Anfangsunterricht denkt sich Trapp ungefähr so: Die Gegenstände werden gezeigt, ohne sie deutsch zu nennen, der Lehrer sagt den Schülern die fremden Bezeichnungen, läßt sie wiederholen und schreibt sie an die Tafel. Die Klasse trägt sie in ein Heftchen ein.

---

[1]) Trapp beruft sich wiederholt auf Gesner, 1691—1761. Er war Rektor der hiesigen Thomasschule und später Professor in Göttingen. Man sieht in ihm den Begründer des Neuhumanismus in Deutschland.

ohne indessen die deutschen Bezeichnungen hinzuzufügen. Dann schreitet der Lehrer zur Bildung leichter Sätzchen, fragt nach den genannten Dingen in der Fremdsprache und verfährt mit den Satzganzen ebenso wie vorher mit den Wörtern. Die Einzelsätze werden möglichst bald zu einem Ganzen geordnet, sei es zu einer Beschreibung, sei es zu einer Erzählung oder einem Gespräch. „Das Nacherzählen, Aufschreiben, Wiederholen und Auswendiglernen darf nie versäumt werden." (Wiederholt weist Trapp darauf hin, daß Kinder immer Kinder bleiben und trotz des großen Reizes, den seine Methode gewähre, beim Lernen auch des Zwanges bedürfen. Man solle sie also ernstlich anhalten, ihr Geschäft zu tun!) Die Muttersprache soll nur zu Hilfe genommen werden, wenn es unumgänglich nötig ist. Der Zusammenhang macht in vielen Fällen die Anwendung des Deutschen überflüssig. Bemerkenswert ist der Ausspruch Trapps, daß ihm das Lateinsprechen nur ein willkommener Nebenzweck sei, es bilde nur die Brücke zum Hauptziel: später die klassischen Schriftsteller mit Verständnis lesen zu können. Die Vokabeln sollen nie einzeln oder aus dem Vokabelbuch gelernt werden, sondern sich nur im Satzgewande präsentieren. An Stoff wird es dem Schulmann nie fehlen, er wächst ihm unter den Händen. „Die nackten Schulwände, die undurchsichtigen Fenster, die bekritzelten und zerhackten Tische und Bänke, die schmutzigen Schul- und Schreibbücher, das majestätische Katheder, der antike Ofen" werden ihm genug Gelegenheit zum Sprechen geben. Im Laufe des Jahres wird er auch außerhalb der Schulstube befindliche Gegenstände und Personen, sowie moralische Erzählungen in den Kreis seiner Betrachtungen ziehen. Was „Kupferstiche und Gemälde" betrifft, so kann man nach Trapp auch ohne sie auskommen. Als unentbehrlich bezeichnet Trapp bei diesen Übungen die Kenntnis gewisser grammatischer Begriffe. Aus den nach und nach gesammelten Regeln erwachse mit der Zeit ein System der Grammatik, das weder zuviel noch zu wenig enthalte. Mit großer Schärfe wendet er sich gegen die üblichen, geschraubten Definitionen grammatischer Begriffe, welche die Schüler schlechterdings nicht verständen.

Bei Behandlung von Lesestücken soll keine Rücksicht auf Grammatikalia genommen werden. Trapp beruft sich u. a. auf Mendelssohn, der empfiehlt, beim Studium der Philosophie wie bei der Erlernung fremder Sprachen mit dem Gebrauch zu beginnen und mit der Regel zu enden. „Je mehr die Jugend den Reiz des Inhalts als Kern ahnt, desto weniger Lust hat sie . . . . ., bei der Schale zu verweilen. Sie ist in dem Falle wie ein hungriger Liebhaber von Austern sein würde, den man, anstatt Austern essen zu lassen, von der Beschaffenheit und Struktur der Schalen unterhielte." Trapp bezeichnet das Analysieren und Konstruieren als eine Art Blindekuhspiel; der Schüler tappt blindlings unter den ihm ganz oder großenteils unbekannten Herren und Damen herum, greift bald den, bald die und erwischt ge-

wöhnlich den unrechten. Dafür muß man sich die Entwicklung der Begriffe und die Erläuterung der Sachkenntnisse angelegen sein lassen. Gutes Vorlesen trägt viel zum Verständnis des Stückes bei. „Der bloße Ton, womit etwas gesprochen wird, ist in gewissen Fällen schon hinreichend, etwas verständlich zu machen."

Das Sprechen über die Dinge des gemeinen Lebens bahnt den Weg zum minder Bekannten und führt allmählich zum fremdsprachlichen Unterricht in Geschichte, Geographie u. s. f. Daran schließt sich endlich das Lesen ausgewählter Schriftsteller. Trapp nimmt also den Weg von der Umgangs- zur Büchersprache, „denn wer die Tochter haben will, halte es mit der Mutter". „Wer viel gute Bücher in einer Sprache liest und wieder liest, abschreibt, auswendig lernt und nebenher täglich in dieser Sprache hört, der lernt notwendig richtig logisch denken, ästhetisch schön empfinden, grammatisch richtig sprechen; alles freilich nur bis auf einen gewissen, aber wahrlich nicht geringen Grad." Der künftige Philolog verliert nichts dabei, er wird im Gegenteil mit desto besserem Erfolge studieren, was ihm vorher durch Übung bereits bekannt geworden ist. Übrigens ist Trapp mit einer besonderen grammatischen Schulung derer, die mit dem durch Übung erlangten Grad wegen ihrer Talente oder künftigen Bestimmung unzufrieden sind, durchaus einverstanden.

Auch mit der Übersetzung vermag sich Trapp nicht zu befreunden. Er bezeichnet sie als störend insofern, als sie die Bildung des Ohres hindert und viel Zeit beansprucht. Erst dann soll man bisweilen einen Versuch machen, wenn kein ängstliches Suchen nach dem passenden Ausdruck mehr stattfindet und der Schüler „verständlich und dem Geist der Sprache gemäß aus der einen in die andere Sprache übertragen kann". Das Lateinschreiben ist in den Augen Trapps ein Unding, falls diese Übung die Vorbereitung zur lateinischen Schriftstellerei sein soll und nicht das leichtere und richtigere Verstehen lateinischer Schriftsteller bezweckt. Er behauptet, daß die Ergebnisse in keinem Verhältnis zur vergeudeten Kraft und Zeit ständen, da das Lateinschreiben nur zum Abschreiben von Phrasen führe, daß es ferner den Schüler einseitig mache, Verachtung der übrigen Studien, insbesondere der Muttersprache, erzeuge und bewirke, daß die Klassiker mehr der Sprache halber, als des Inhalts wegen gelesen würden. Die Abneigung Trapps gegen das Studium der Alten kommt in zahlreichen Stellen zum Ausdruck. „Soll ein Humanist", fragt Trapp, „immer noch einen Mann bedeuten, der viel Griechisch und Latein weiß? Warum nicht zugeben, daß die Wörter Humaniora und Humanist sich auch auf englische, französische, deutsche usw. schöne Literatur erstrecken? Wer unter den Alten hat tiefere Blicke in die menschliche Natur getan als Shakespeare? Wieviel Stücke wiegt nicht der einzige Nathan der Weise auf?" Der Philanthrop versichert, daß er an der Untergrabung des lateinischen Unterrichts arbeite, soviel in seinen

Kräften stehe; im Begriffe eines Gelehrten an sich liege nicht, daß er notwendig Latein wissen müsse. „Gelehrte Leute sind eher dagewesen, als gelehrte Zunft und festgesetzte Zunftsprache." Wiederholt beteuert Trapp, daß man aus dieser Stellungnahme gegen die Griechen und Römer durchaus nicht folgern dürfe, daß er die Alten verachte. Er sei nur gegen die falsche Bewertung und das verkehrte Studium der klassischen Sprachen. Wer nicht inneren, natürlichen Beruf dazu verspüre, solle nicht in das eigentliche Sprachstudium eingeführt werden, das nicht den Anfang, sondern den Beschluß des Lernens machen müsse. Nach dem Urteile Trapps ist für den großen Haufen der Lernenden, deren geringe oder zu anderen Zwecken verliehene Geistesgaben ihnen das Studium fremder Sprachen zu schwer und unangenehm machen, der Nutzen sehr gering. Die Sprachgenies aber, die Leser der Alten, die eigentlichen Gelehrten, kurz alles, was über den Mittelschüler erhaben ist, überläßt er sich selbst, dem Himmel und dem Staate.

Wie oben bereits angedeutet wurde, beansprucht Trapp vom praktischen Standpunkte aus für die modernen Sprachen den Vortritt. „Von der Tochter gehts, deucht mich, ebenso gut vorwärts, als von der Mutter zur Tochter." Wenn übrigens der Lehrer der lateinischen Sprache behaupte, daß die Alten schwerer seien — was er stark bezweifle — so müsse man billig mit den neuen Sprachen beginnen, weil eine gute Methode wolle, daß man vom Leichteren zum Schwereren fortschreite!

Die Vernachlässigung der Charakterbildung und Leibespflege setzt Trapp zum Teil auf Rechnung des ausgedehnten Sprachstudiums. Um Zeit zu gewinnen, will er die besten Schriftsteller in Übersetzungen lesen lassen. „Wenn diese Übersetzungen gleich nicht alle Schönheiten des Stils der Alten überliefern, so liefern sie uns doch den Inhalt der alten Bücher in einer uns geläufigen Sprache, und zum Hausgebrauch haben wir das nur nötig. Wenn von der Farbe des Stils und der eigentümlichen Schönheit nur soviel übrig bliebe wie z. B. in Voß' Odyssee, ist denn viel verloren gegangen?"

Trapp verkennt nicht die Schwierigkeiten, die sich der Einführung seiner Methode entgegenstellen. Als solche bezeichnet er a) den Mangel an Überzeugung von ihrem Werte, b) den Mangel an vorgebildeten Lehrern und zweckmäßigen Büchern, c) die wenig wohlwollende Beurteilung von seiten der Behörden. „Die Übungsmethode gehört zu den Neuerungen, und alle Neuerungen sind verhaßt ..... Wir anderen von der Oppositionspartei erscheinen in dem mißfälligen Lichte der Neuerer, der Altertumsstürmer, der Halbgelehrten und der Freunde der Barbarei." Soweit Trapp.

II.

Die folgenden Bemerkungen sollen keine erschöpfende Kritik sein; sie beschränken sich darauf, besonders wichtige Punkte unter die Lupe

zu nehmen und sind im wesentlichen auf den neusprachlichen Unterricht zugeschnitten.

Die Fehde der Philanthropen mit den Vertretern des klassischen Altertums erinnert lebhaft an die „querelle des anciens et des modernes", wo der Sieg infolge des Eingreifens Fénelons sich bekanntlich auf die Seite der Alten neigte. In einem unlängst von Anatole France veröffentlichten Artikel über die lateinische Sprache klagt der berühmte französische Schriftsteller, daß das Latein in den Lyzeen nur noch ein leerer Schatten, der Spielball eines Hauches sei. Gewiß hat A. Fr. recht, wenn er sagt, daß der Unterricht Menschen, aber nicht diese oder jene Gattung von Menschen bilden soll, wenn er aber in der Erlernung lebender Sprachen nur ein praktisches Interesse für diesen oder jenen Stand erblickt, so irrt er. Es gibt auch eine ideale Seite des modernen Sprachunterrichts, den die Gegner so oft als minderwertig hinzustellen sich mühen. Wenn die alten Sprachen den Schlüssel zum Verständnis der klassischen Welt bilden, so sind die neueren Sprachen die Pforte zum Verständnis der Gegenwart; sie machen den Schüler vertraut mit dem Geistesleben des französischen und englischen Volkes und erfüllen somit eine ideale Aufgabe.

Man hat Trapp vielfach vorgeworfen, daß er bei seinem Dringen auf „gemeinnützige" Kenntnisse die ideale Seite des fremdsprachlichen Unterrichts nicht erfaßt habe. Ich weiß nicht, ob man einem Pädagogen, der sich nicht um Worthülsen kümmert und die fremden Schriftsteller nicht philologischer Gelehrsamkeit halber, sondern des Inhalts wegen lesen lassen will, ohne weiteres jeden Idealismus absprechen darf. Unrecht widerfährt Trapp auch, wenn man ihn schlechterdings als Verächter der Alten hinstellt. Seine Angriffe richten sich lediglich gegen den verkehrten Unterrichtsbetrieb und die ungemessene Bewertung der lateinischen Sprache im Schul- und öffentlichen Leben. Es soll ja heute noch bisweilen vorkommen, daß man einem Nichtlateiner höchstens Halbbildung zugesteht. Wenn der Satz richtig ist, daß Bildung die Fähigkeit ist, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden (Paul de Lagarde), so darf man wohl behaupten, daß wahre Bildung mit irgend einem Wissensstoff in keinem ursächlichen Zusammenhange steht. — Die Möglichkeit, daß eine zum Lehrer geborene, charaktervolle Persönlichkeit auch mit einer schlechten Methode etwas ausrichten könne, faßt Trapp nicht ins Auge. Er glaubt an Wunder der Methode, allerdings nicht derjenigen, die zu seiner Zeit das gesamte Schulwesen beherrschte. Der Unterricht war Gedächtniskram, unter dessen Last die Jugend seufzte und litt. So klagt Fichte in der zweiten Rede an die deutsche Nation, daß der bisherige Unterricht auf einem bloß leidenden Auffassen durch das lediglich im Dienste der Dinge stehende Vermögen des Gedächtnisses beruhe.[1]) Als Trapp die

[1]) Ausg. v. Vogt, S. 110.

Unfehlbarkeit der durch die Gewohnheit geheiligten Routine anzuzweifeln wagte, wurde er von vielen Seiten heftig geschmäht. Und doch hatte er nur in eigne Worte gekleidet, was vor ihm schon andere mehr oder weniger entschieden ausgesprochen hatten; ich erinnere nur an Ratke, Comenius, Locke, Basedow und Gesner, den Trapp wiederholt zitiert. Dieser bedeutende Schulmann urteilt in Übereinstimmung mit Trapp über die Schulen seiner Zeit, es sei ein gemeiner Fehler der meisten unter ihnen, daß man 1. hauptsächlich auf diejenigen sehe, welche sogenannte Gelehrte von Profession werden sollen oder wollen, infolgedessen 2. von allen jungen Leuten durch die Bank ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordere und doch 3. mit der Erlernung so verkehrt zu Werke gehe, daß die Jugend nicht nur einen unüberwindlichen Ekel vor dieser Sprache, sondern dem Studium überhaupt bekomme, daß man 4. meist das versäume, was im gemeinen bürgerlichen Leben unentbehrlich oder doch nützlich ist.[1]) Im Anschlusse hieran sei erwähnt, daß erst kürzlich ein Vertreter des preußischen Kultusministeriums die Teilung der oberen Gymnasialklassen in eine sprachliche und mathematische Gruppe befürwortet hat und daß der Gedanke Trapps, „alles was über den Mittelschüler erhaben ist," dem Staate zu überlassen, ein interessantes Seitenstück in den Leitsätzen findet, die im Vorjahre dem Gymnasiallehrerverein zu Berlin unterbreitet wurden und in der Forderung von Sonderschulen für hervorragend Befähigte gipfelten. An der Errichtung lateinloser Oberrealschulen würde Trapp gewiß seine helle Freude gehabt haben. Nach den neuesten Berichten stehen übrigens auch in Sachsen die maßgebenden Behörden diesen Anstalten wohlwollend gegenüber.

Was nun den Unterricht selbst anlangt, so wird der Leser in der Methode Trapps manche Forderung finden, die von den Reformern unserer Tage von neuem aufgestellt worden ist. Es ist auch nicht uninteressant zu konstatieren, daß die Berlitz-Methode, die Ende des vorigen Jahrhunderts soviel Aufsehen zu erregen wußte, im Grunde genommen nur eine neue Auflage der Trappschen Übungsmethode ist. In folgenden Sätzen, die der Vorrede zu den französischen Übungsbüchern entnommen sind, wird man das Gesagte bestätigt finden: „La Méthode Berlitz est l'imitation dans la pratique de la mani re dont la nature enseigne la langue maternelle aux enfants . . .; il est certain que la valeur des mots et les constructions sont plus faciles à comprendre par la pratique, au moyen d'exemples ou de démonstrations, que par les régles abstraites de la théorie grammaticale."

Die Forderung Trapps, den fremdsprachlichen Unterricht mit den lebenden Sprachen zu beginnen, finden wir auch bei namhaften Päda-

[1]) Vgl. Ziegler, Gesch. d. Pädag., S. 248.

gogen der Gegenwart, und erst in diesem Jahre hat der Verein für Schulreform in Berlin unter lebhaftem Beifall der Versammlung die Forderung aufgestellt, mit dem Französischen den Anfang zu machen. Gewichtige Stimmen erheben sich allerdings auch dagegen. So sagt Herbart: „Neuere Sprachen voranschicken, hieße das Hinterste nach vorn kehren" — und „daß man das Latein an das Französische knüpfe, wird schwerlich ein Sprachkenner billigen, da Gallizismen der Latinität nicht wenig gefährlich sind.[1])

Vortrefflich sind Trapps Gedanken über die sachliche Seite des Sprachunterrichts. Bei der grammatisierenden Methode tritt das Interesse am Inhalt und der begrifflichen Bedeutung der Wörter vollständig zurück. Man darf indessen nicht vergessen, daß es neben dem philologischen Verständnis eines Sprachstückes auch eine pädagogische Verwertung desselben gibt. Schon Comenius hat in seiner Janua linguarum eine straffe Verbindung von Sprach- und Sachunterricht angestrebt, und nach Herbart sind Sprachen nur Zeichen; sie können also nur durch den Inhalt Interesse erwecken. Es ist erfreulich, daß man in der Gegenwart diesem Interesse mehr und mehr gerecht wird. Das sachliche Verständnis wird trefflich unterstützt durch gutes Vorlesen, und mit Recht mißt ihm Trapp hohen Wert bei. Es fördert übrigens auch — ebenso wie gutes Vorsprechen — die lautliche Schulung und übt einen heilsamen Einfluß auf die Aussprache im Deutschen aus; ein Gewinn, der besonders in den Schulen Mitteldeutschlands nicht gering anzuschlagen ist.

Mit dem Sachunterrichte geht die Anschauung Hand in Hand. Schon Comenius fordert in seinem Orbis sensualium pictus, „daß die Sinnbare Sachen den Sinnen recht vorgestellet werden". Infolge der Reformbewegung sind Dutzende von Lehrbüchern erschienen, die auf der Anschauung fußen. Es entspricht der deutschen Gründlichkeit, daß man in die Besprechung der Bilder und Bildchen häufig alles mögliche hineinzuzwängen sucht. Wenn in dem sonst vortrefflichen Buche von Roßmann und Schmidt in einer der ersten Lektionen ein Messer abgebildet ist, dessen manche, rivets, dos, tranchant (lame) und pointe den Kleinen drohend entgegenblicken, so ist das nach meiner Meinung zu — gründlich. Ähnlich verhält es sich mit dem Wortschatz, welcher der Abbildung des menschlichen Körpers beigefügt ist. Man werfe nicht ein, daß plante, cheville, cou-de-pied, mollet, jarret u. a. ja nur in kleinem Druck beigegeben sind; so lange die Grenzen nicht scharf gezogen sind, werden — ähnlich wie bei der Grammatik — auch die Luxusartikel ihre Käufer finden. Ich habe eine hohe Meinung vom Anschauungsunterricht, aber ich glaube mit Trapp, daß man in der fremdsprachlichen Unterweisung zur Not auch ohne Bilder auskommen kann. Das Nacheinander einer kleinen Ge-

[1]) Allg. Pädag. Ausg. v. K. Richter, S. 255 u. 188.

schichte fesselt die Kinder mehr, als das Nebeneinander einer Beschreibung, und wenn man den fremdsprachlichen Stoff für unsere Kleinen mehr als bisher in das Gewand der Erzählung hüllen könnte, so würde man vielleicht gar nicht so übel fahren.

Besonders heftig ist Trapp befehdet worden wegen seiner Stellung zum grammatischen Unterricht. Dazu sei bemerkt, daß Trapp zwischen der Spracherlernung zu praktischen Zwecken und dem Sprachstudium künftiger Gelehrter streng unterscheidet. Aber auch in jenem Falle verwirft er durchaus nicht jedwede Grammatik. Ja, er gelangt sogar zu einem bescheidenen System der nach und nach abstrahierten Regeln. Immerhin hat Trapp in seinem Kampfe gegen die herrschende Methode den Wert der Grammatik unterschätzt. Gewiß ist sie nur eine Hilfswissenschaft, aber bei weitem die wichtigste. Wenn auch sprachliches Wissen noch lange nicht sprachliches Können bedeutet, wenn es auch nach meiner Überzeugung eine formale Bildung nicht gibt, deren Wirkung über den Unterrichtsgegenstand hinausgreift, dem sie entlehnt ist, so bleibt doch der vernünftige grammatische Betrieb eine gute sprachliche Schulung des jugendlichen, ungebändigten Geistes. Die Reformer der äußersten Linken schütten das Kind mit dem Bade aus, wenn sie alles der Übung und dem Sprachgefühl überlassen wollen. Es ist auch falsch, das grammatische Pensum so nebenher erledigen zu wollen, selbst dann, wenn man — wie Trapp — nicht künftige Gelehrte im Auge hat. Zu Dank verpflichtet sind wir aber dem Philanthropen, daß er sich energisch gegen das mechanische Auswendiglernen des grammatischen Regelwerks und — wie hier eingeschaltet werden soll — zusammenhangsloser Vokabelreihen wendet; Regeln und Wortschatz müssen die Frucht der Lektüre bilden.

Neben der Grammatik ist es besonders die Übersetzung in die Fremdsprache, über die ein heißer Kampf entbrannt ist. Die ablehnende Haltung Trapps in diesem Punkte ist bereits erwähnt worden. Man kann sich in der Tat der Erkenntnis nicht verschließen, daß das stete Gegenüberstellen der beiden Sprachen nicht der natürliche Weg ist, der zur Beherrschung des fremden Idioms führt. Die beständige Reflexion des Lernenden wirkt hemmend, um so mehr, als es wenige Wörter gibt, deren Bedeutungsbereich sich in beiden Sprachen vollkommen deckt. Da aber jede Übersetzung auf einer Vergleichung beruht, die eine genaue Kenntnis der Vergleichsobjekte bedingt, so ist die Übersetzung deutscher Originaltexte für Schüler ein Unding. Nicht anders verhält es sich mit den freien Arbeiten und dem von jeder Lektüre losgelösten Extemporale, dem Schrecken der Jugend „in dem Gewürtz-Gärtlein der Weisheit". Die vermittelnde Methode verurteilt die Übersetzungen nicht in Bausch und Bogen, sondern beschränkt sich auf sogenannte Rückübersetzungen gründlich durchgearbeiteter fremdsprachlicher Musterstücke oder gibt Übungsbeispiele, die nach Form und Inhalt in der Klassenlektüre eine zuverlässige Stütze haben. Der be-

kannte Ausspruch des Quousque Tandem (Viëtor): „Die Übersetzung ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht," schießt über das Ziel hinaus. Die vermittelnde Methode dürfte das Richtige getroffen haben. Die Übersetzungen ihrer Art geben dem Schüler Gelegenheit, die Probe aufs Exempel zu machen und gewähren außerdem dem Lehrer einen zuverlässigen Maßstab für die Beurteilung der gemachten Fortschritte. Allerdings ist sorgfältige Stoffauswahl und weise Mäßigung auch hier am Platze; es will mir scheinen, als ob auch in manchen Lehrbüchern unserer Tage verschiedene alte Töpfe und Krüge mit in die neue Welt hinübergewandert seien. — Auch die Übersetzungen in die Muttersprache lassen sich nicht vollständig umgehen. Besonders in der Synonymik wird es eine ganze Anzahl von Fällen geben, wo Umschreibungen und Gesten nichts nützen, sondern die Verwirrung womöglich noch erhöhen. Daß man bei diesen Übersetzungen sich nicht mit der Verballhornung unserer Muttersprache begnügen darf, sondern mustergültiges Deutsch fordern muß, ist nicht immer selbstverständlich gewesen.

Die Ansicht, daß sich aus dem grammatischen Betrieb einer Sprache und den sich anschließenden Übersetzungen die Kunst des Sprechens von selbst ergebe, ist irrig. Fortgesetzte Sprechübungen und fleißiges, lautes Lesen führen allein zum gewünschten Ziele. Gewiß soll es die vornehmste Aufgabe auch im neusprachlichen Unterrichte sein, das Verständnis für die in der fremden Literatur niedergelegten Geistesschätze anzubahnen, aber die modernen Sprachen sind auch da, um gesprochen zu werden, um so mehr, als wir im Zeichen des Verkehrs stehen und die wachsenden internationalen Beziehungen diese Kunst für viele unerläßlich machen. Münch sagt treffend, daß der Betrieb einer Sprache ohne das Ergebnis des Sprechenkönnens eine sonderbare Sache sei, ein leiser Fluch der Lächerlichkeit hafte daran. Man hat Trapp schon zu Lebzeiten den Vorwurf gemacht, daß er in einer toten Sprache mit seinen Zöglingen über Dinge des alltäglichen Lebens rede.[1]) Allerdings ist eine praktische Betätigung in den klassischen Sprachen nutzlos, aber Trapp bezeichnet ja ausdrücklich das Lateinsprechen nicht als Zweck, sondern nur als Vorbereitung zum Verstehen der Klassiker.

Um mehr Zeit zur Charakterbildung und Leibespflege zu gewinnen, will Trapp die besten Klassiker in Übersetzungen lesen lassen. Mit dieser Forderung setzt er sich in sonderbaren Widerspruch zu dem Ziele, das er selbst als vornehmstes hingestellt hat. Sicher kann auch die Übersetzungskunst zu einer hohen Vollkommenheit gebracht werden, und Trapp beruft sich mit Recht auf die Musterleistungen eines Voß, aber auch die beste Übersetzung wird nie so anregend und geistbildend wirken, nie einen solchen geistigen Genuß bieten, als die Lektüre in

[1]) Vgl. Theod. Fritzsch: Chr. Trapp. Sein Leben und seine Lehre, S. 191.

der Ursprache. W. v. Humboldt schreibt einmal in einem Briefe an A. W. v. Schlegel: „Alles Übersetzen scheint mir schlechterdings ein Versuch zur Lösung einer unmöglichen Aufgabe," und Goethe bezeichnet die Übersetzer als geschäftige Kuppler, die eine halbverschleierte Schöne als höchst liebenswürdig preisen.

Ich bin am Ende meiner Betrachtung. Gewiß sind die Abhandlungen Trapps keine lückenlose Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts im modernen Sinne, gewiß fordern manche seiner Ideen unsern Widerspruch heraus, aber doch enthalten seine Arbeiten viele treffliche Gedanken, denen Methodiker einer späteren Zeit zu Geltung und Ansehen verholfen haben. Die harten Urteile seiner Gegner treffen ihn daher zum guten Teile unverdient. Wenn beispielsweise Pinloche in seiner Réforme de l'éducation en Allemagne die Methode Trapps schlechthin als Méthode empirique und Méthode des gouvernantes bezeichnet, so ist das eine Behauptung, die unserm Philanthropen in keiner Weise gerecht wird.

Wie leiten wir unsere Schüler im Unterrichte zum selbständigen Arbeiten an?[1])

Von **Ernst Lüttge** in Leipzig.

Mit dieser Frage berühren wir den Kern des erziehenden Unterrichts. Denn wie wir die Aufgabe unserer Erziehungsarbeit auch formulieren mögen — ob wir sie mit Pestalozzi erblicken in der „Emporbildung der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit", oder mit Diesterweg in der „Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren, Guten, Schönen", oder mit Herbart in der „Charakterstärke der Sittlichkeit": immer finden wir darin als ein Hauptmoment die Entwicklung der natürlichen Triebkräfte zu selbständigem Tun, zum bewußten zweckmäßigen Handeln, kurz: zur Arbeitsfähigkeit.

Aber unsere Frage hat doch in erster Linie eine eminent praktische Bedeutung; sie lenkt unsern Blick von der Höhe theoretischer Erwägungen auf das Flachland der täglichen Berufsarbeit; sie enthält die entschiedene Mahnung, daß wir die Einzelheiten unserer Unterrichtsmaßnahmen, wie sie vielfach aus dem augenblicklichen Bedürfnis geboren werden, einmal wieder in das Licht allgemeiner Erziehungsgedanken rücken, damit unsere Kleinarbeit nicht den belebenden Zusammenhang verliert mit den idealen Aufgaben, die uns die Pädagogik stellt.

[1]) Auf der amtlichen Hauptkonferenz des Schulinspektionsbezirks Leipzig I gehaltener Vortrag.

Daß das Kind durch den Unterricht zu selbständigem Arbeiten anzuleiten sei, bedarf vor Schulmännern keines Beweises. Es gilt ja geradezu als Hauptkennzeichen der modernen Schule gegenüber der alten, daß sie überall das Selbstdenken und Selbsttun des Schülers in Bewegung setzt, um ihn geistig auf eigene Füße zu stellen. Seit Jahrzehnten kennen die Methodiker, kennt die Lehrerschaft keine wichtigere Aufgabe als die, das Lehrverfahren jenem Streben nach Selbständigmachung des Schülers immer mehr anzupassen. Wenn trotzdem die Leistungen der Schule gerade in dieser Richtung vielfach getadelt werden; wenn wir selbst zugestehen, daß der Erfolg nicht immer unserem methodischen Bemühen entspricht, so dürfen wir wohl getrost hinzufügen: An bestem Willen und an redlichem Bemühen hat es die Schule niemals fehlen lassen; der teilweise Mißerfolg, den wir nicht ableugnen wollen, erklärt sich zum wesentlichen Teile aus den außerordentlichen Schwierigkeiten der Aufgabe.

Um nur die wichtigsten zu erwähnen, erinnere ich daran, daß die psychologische Natur des Unterrichts immer in einem gewissen Gegensatz steht zu dem natürlichen Selbständigkeitstriebe der Kinder. Denn dieser Trieb soll nach einem bestimmten Plane beeinflußt, gelenkt, reguliert werden. Dabei aber sind methodische Mißgriffe nur zu leicht möglich. Wir haben es ja mit psychischen Vorgängen zu tun, die äußerlich schwer erkennbar sind, und so kann es leicht kommen, daß wir mit unseren methodischen Eingriffen in das Vorstellungsleben des Kindes bald zu viel, bald zu wenig tun. Es vergeht wohl kaum eine Unterrichtsstunde, wo wir nicht einem Schüler zurufen: Besinne dich doch! Aber sind wir uns wohl immer bewußt, welche unmögliche Leistung wir ihm damit meistens zumuten? Er soll sich besinnen, d. h. doch, er soll seinem Vorstellungsverlaufe mit Absicht eine bestimmte Richtung geben; er soll die Gedankenbahn, die er sich eben gebildet hat, wieder verlassen und einen Punkt suchen, von dem aus er in die richtige Bahn gelangt. Wenn wir dem Schüler nicht sagen können, wie er das zu machen hat, etwa wie wir selber es anfangen, wenn wir einen zerrissenen Gedankenfaden wieder knüpfen wollen, dann wird unsere Aufforderung: Besinne dich! erfolglos bleiben. Aber gerade dieses Sagen, wie es zu machen sei, dieses Lehren der psychischen Selbstregulierung ist so außerordentlich schwer! Denn sobald wir dem Schüler etwa mit Fragen zu Hilfe kommen, oder ihm sagen, woran er denken soll, um das Richtige zu finden, haben wir schon wieder die Grenze der zulässigen Beeinflussung überschritten: wir selber geben ja den Anstoß zu der gewünschten geistigen Bewegung, nicht der Schüler selbst; wir selber bestimmen die Richtung dieser Bewegung, nicht der Schüler selbst. Und so drohen uns im Verlaufe des Unterrichts fortwährend zwei Klippen: auf der einen Seite die Gefahr, daß wir dem Schüler eine selbständige Leistung zumuten, wozu ihm die geistige Geschicklichkeit noch fehlt; und auf der

anderen Seite die Gefahr, daß wir ihm das selbständige Arbeiten abnehmen und es für ihn besorgen.

Und noch eine andere Schwierigkeit muß ich hervorheben: das ist der große Sprung von der Schule ins Leben! Ja, ein Sprung ist und bleibt es, dieser Übergang von der Schule ins Leben, so sehr wir uns auch bemühen mögen, non scholae sed vitae zu lehren. Nicht bloß, daß der Schüler nach der Schulzeit selbständig anwenden soll, was er unter Leitung des Lehrers gelernt hat: wichtiger noch und auch schwerer ist es, daß er nach der Schulzeit auch weiterlernen soll, daß er geistig weiterarbeiten soll, um die Bildungsstoffe, die das Leben so reichlich darbietet, in rechter Weise zu verwerten. Was in der Schule unter sorgfältiger lehrmethodischer Leitung ausgeführt wurde, soll er hinfort ohne Führer vollziehen: er hat niemand, der ihm durch Fragen weiterhilft, wenn er beim Nachdenken über einen Gegenstand nicht weiter kann; er ist ganz sich selbst überlassen, wenn es sich um die Frage handelt: Was soll ich schreiben? Wie muß ich mich ausdrücken? Wie wird dieses oder jenes Wort geschrieben? Das Leben gibt ihm so manches Exempel zu lösen, das nicht in der Rechenschule steht, das sich unter keine der gelernten Formeln bringen läßt, und zu dem Fragepunkt und Prämissen erst aus den wirklichen Verhältnissen konstruiert werden müssen. Er sieht sich dem ganzen Reichtum unserer Nationalliteratur gegenüber und hat doch niemand, der die Schwierigkeiten für das Verständnis durch eine vorbereitende Besprechung aus dem Wege räumt, oder ihn beim Lesen fortwährend unterbricht mit der Frage: Verstehest du auch, was du liesest? Um es kurz zu sagen: In der Schule herrscht lehrmethodische Gebundenheit des Schülers — das Leben verlangt lernmethodische Freiheit und Selbständigkeit des Jünglings und des Mannes.

Lernmethodische Selbständigkeit! Darin finde ich die Antwort auf die Frage: Wie leiten wir den Schüler zum selbständigen Arbeiten an? Unser Lehrverfahren muß darauf abzielen, dem Schüler zur Aneignung eines richtigen Lernverfahrens zu verhelfen, das sich auch dann noch bewährt, wenn die Leitung des Lehrers aufhört. Alles was wir ihm als fertigen Besitz mitgeben: Kenntnisse und Fertigkeiten, Regeln und Formeln — das alles kann mit den Jahren, wenn die Übung aufhört, teilweise verloren gehen; aber bleiben muß die formale Fähigkeit, das Verlorene wiederzufinden und Neues hinzuzugewinnen. Das Rechnen nach dem Bruchsatz z. B., wenn es auch bis zur größten Geläufigkeit geübt wird, wird in 9 Fällen von 10 wegen Mangels an Übung in wenigen Jahren verloren gehen, und es ist dann schlimm, wenn der junge Mann ohne diese Formel ratlos ist, wenn seine Denkfähigkeit nicht ausreicht, die Lösung einer Aufgabe durch einfache Verstandesschlüsse zu finden. Namen und Zahlen aus der Geographie haben erfahrungsgemäß im Schüler-

gedächtnis ein sehr kurzes Dasein, und das beste Lehrverfahren und alle Wiederholungen vermögen nicht zu verhindern, daß ein großer Teil davon bald nach der Schulzeit der Vergessenheit anheimfällt. Dieser Unzuverlässigkeit des Gedächtnisses können wir nur dadurch wirksam begegnen, daß wir den Schüler anleiten, entstehende Lücken in seinem Wissen selbständig auszufüllen, daß wir ihm etwa zeigen, wie man sich die Zeichen der Landkarte deutet, wie man aus der Natur eines fremden Landes, aus der Größe und Zahl der Städte u. dergl. gewisse Schlüsse ziehen kann, wie man durch Messen Entfernungen findet, wie man durch Zeitungsberichte und sogar vor den Schaufenstern der Großstadt seine geographischen Kenntnisse bereichern kann.

Wie in der Geographie, so gibt es in jedem anderen Lehrfache und für jede Art von Fertigkeit bestimmte Normen, nach denen man bei ihrer lernenden Aneignung verfahren kann. Diese Normen bestimmen unser Lehrverfahren; aber sie müssen auch dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden, und er muß sie selbst geläufig anwenden lernen. Wer geistig selbständig arbeiten will, muß fähig sein, sich selber Lernziele zu stecken, selber den Denkweg zu finden und die einzelnen Teilziele zu bestimmen, die nacheinander zu erreichen sind. Dazu gehört ferner die Kenntnis der mancherlei Hilfsmittel und Vorteile, die eine Ersparnis von Zeit und Kraft ermöglichen, kurz: man muß sich auf seinem Arbeitsgebiete eine vernünftige Arbeitsmethode und eine gewisse Arbeitstechnik zu eigen gemacht haben. Gewiß vermag das rechte Interesse und die rechte Arbeitslust über manche Schwierigkeit hinwegzuhelfen, aber den Mangel an der erforderlichen Geschicklichkeit vermögen sie nicht zu ersetzen. Und in dieser Beziehung, wo es sich also um ein planmäßiges, ökonomisches Arbeiten handelt, kann man sich das Kind gar nicht ungeschickt genug denken; und wir sollten daher bei jedem Gegenstande, den wir behandeln, die Frage im Auge haben: Wie würde der Schüler verfahren müssen, wenn er diese Aufgabe ohne Leitung des Lehrers zu lösen hätte?

An einigen engumgrenzten Ausschnitten aus dem weiten Gebiete der Unterrichtspraxis sollen diese allgemeinen Gedanken verdeutlicht werden. Den breitesten Raum in unserer täglichen Schularbeit nimmt wohl der entwickelnde Unterricht ein, bei dem es sich darum handelt, bestimmte Unterrichtsergebnisse in gemeinsamer Denktätigkeit zu erarbeiten. Nach dem Prinzip des Selbstfindens und Selbstdenkens soll hier der Schüler angeleitet werden, die Elemente unserer Kultur in sich aufzunehmen, denkend zu verarbeiten und in lebendige Kraft umzusetzen. Als das wichtigste Hilfsmittel hierzu hat von jeher gegolten und gilt noch heute die Unterrichtsfrage, weil sie den Lehrer nur als den Anregenden, den Schüler aber als den Arbeitenden erscheinen läßt. Ich sage mit Absicht: er-

ſcheinen läßt! Denn bei genauer Betrachtung wirkt der Frageunterricht oft das Gegenteil von dem, was er wirken ſoll: ſtatt der Selbſtändigkeit des Schülers die größte Unſelbſtändigkeit. Daß die Unterrichtsfrage ein zweiſchneidiges Schwert iſt, beweiſt folgende Tatſache: Der alte Trotzendorf, der doch etwas von der Sache verſtand, hat bekanntlich die Frage die Sonne der Schule genannt; ein Schulmann der Gegenwart dagegen, der auch etwas von der Sache verſteht, äußert ſich ſo: „Es iſt ein wahrer Fluch für den Sprachunterricht, daß unſere Lehrpraxis die Frageſtellung zu einem ſo hohen Grade der Vollkommenheit gebracht hat.“ Wer hat nun recht? Man kann dem einen zuſtimmen, wenn man an die Fragekunſt denkt; man muß aber auch dem andern rechtgeben, wenn man an die Fragemanie denkt, die alles von den Schülern erfragen will, was ſie, ohne gefragt zu werden, ſagen können — und wohl auch ſagen möchten!

Da hängt ein Anſchauungsbild vor den Kleinen, das ihnen die Erntearbeiten des Landmannes vorführen ſoll. Würde man die Kinder beim Anſchauen des Bildes ſich ſelbſt überlaſſen, ſo würden ſich bald die kleinen Mäuler in Bewegung ſetzen, und es würde ſich eine lebhafte Unterhaltung über die Einzelheiten des Bildes entſpinnen. Denn das Kind muß ausſprechen, wovon es innerlich bewegt wird; und wo ihm etwas Fremdartiges begegnet, da wendet es ſich fragend an andere. Jeder, der eigene Kinder erzogen hat, weiß, wie rege die Frageluſt in ihnen iſt. Iſt das nicht ein Fingerzeig für unſere Unterrichtspraxis? Sollten wir nicht dieſe natürliche Sprech- und Frageluſt in Pflege nehmen, ſie auf jede Art zu fördern ſuchen? Es wäre gewiß der Höhepunkt der Fragekunſt, wenn es gelänge, die Kinder ſelbſt zum lebhaften Fragen zu veranlaſſen und zum richtigen Fragen anzuleiten. Die Frage des Lehrers drängt ſich zwiſchen den Gegenſtand und das Kind und verhindert die freie Wechſelwirkung zwiſchen beiden: ſie ſelbſt, nicht der angeſchaute Gegenſtand, veranlaßt und beſtimmt die inneren Vorgänge im Schüler; nicht das darf in ſeinem Bewußtſein lebendig werden, was ſeinen Blick zuerſt und am meiſten feſſelt, was ihn am lebhafteſten intereſſiert und ſein inneres Leben am ſtärkſten anregt; ſondern immer nur das, was der Lehrer haben will, was ſeine Frage vorſchreibt. Für das ſpontane Denken und Reden des Schülers bleibt dabei kein Raum, noch weniger für das Selbſtfragen; er gewöhnt ſich allmählich daran, immer nur das zu denken und zu ſagen, was ihm vorgeſchrieben wird. Nehmen wir aber dem Kinde das Fragebedürfnis und die Frageluſt, ſo nehmen wir damit eine Hauptbedingung für ſelbſtändiges Lernen: wer nichts mehr zu fragen hat, der hat auch nichts mehr zu lernen!

Damit ſoll die echte und rechte Fragekunſt des Lehrers durchaus nicht im Werte herabgeſetzt werden. Sie iſt und bleibt ein wichtiges Erfordernis für die techniſche Ausbildung des Lehrers. Sie iſt

unentbehrlich, wenn es darauf ankommt, dem Nachdenken des Schülers eine bestimmte Richtung zu geben, ihn zu einem bestimmten geistigen Tun anzuregen, oder auch, um ein schüchternes oder schwaches Kind überhaupt nur zum Reden zu veranlassen. In dieser Beziehung wird sie gerade in den unteren Klassen immer eine wichtige Rolle spielen müssen. Aber die Unterrichtsfrage wird entwertet, sie wirkt schädlich, wenn man zu viel fragt, und wenn man Unnötiges fragt. Was die Schüler wissen und kennen, z. B. den Verlauf einer Erzählung, das können sie bei richtiger Gewöhnung auch erzählen — natürlich auf ihre Weise —, ohne daß es stückweise abgefragt wird; und was sie vor Augen sehen, z. B. einen Gegenstand der Natur, ein Bild, eine Landkarte, das können sie auch beschreiben — natürlich auf ihre Weise —, ohne daß ihnen erst durch Fragen die Einzelheiten und ihre Reihenfolge gezeigt werden. Es wäre ja geradezu Zeitverschwendung, wollte man hier satzweise abfragen, was die Schüler schneller selbst sagen können; es wäre auch Kraftverschwendung mit Rücksicht auf die Lungen des Lehrers. Vor allem aber ist es mit Rücksicht auf die Selbständigmachung des Schülers nötig, daß wir ihn gewöhnen, sich in der Welt des Tatsächlichen selbst zurechtzufinden.

Für dieses Sichzurechtfinden kann er freilich einer gewissen Leitung nicht entbehren. Er muß auf manches aufmerksam gemacht werden, was seiner Wahrnehmung entgangen ist; auch muß er allmählich an eine bestimmte Ordnung der Beobachtungen und an einen bestimmten Gang des Denkens gewöhnt werden. Aber auch diese Anleitung muß stets so beschaffen sein, daß sie zuletzt überflüssig wird; und damit komme ich wieder zurück auf die schon ausgesprochene Forderung: wir müssen den Schüler mit einer gewissen Arbeitstechnik ausstatten, auch für das geistige Arbeiten. Der Schüler muß wissen, worauf man bei Betrachtung eines Tieres, einer physikalischen Erscheinung, bei der Lösung einer verwickelten Rechenaufgabe zu achten hat, in welcher Ordnung man eine Summe von Einzelheiten betrachtet, welche Fragen man beantworten muß, wenn man sich eine Erscheinung oder ein Verhältnis für das Denken begreiflich machen will — etwa die Frage nach dem Wie und Warum, nach dem Woher und Wozu und dergl.: alles das muß dem Schüler so geläufig werden, daß er es in bewußter Weise, ohne am Gängelbande der Frage geführt zu werden, selbst anwenden kann. Es ist gewiß eine sehr zweckmäßige Bestimmung der Formalstufen-Theorie, daß jede Unterrichtslektion mit der Frage beginnen soll: Was weißt du bereits von dem Gegenstande? Aber noch wichtiger ist die weitere Frage: Was willst du von dem Gegenstande noch wissen? Jeder, der sich selbst belehren will, muß sich immer bestimmte Fragen stellen, auf die eine Antwort gesucht wird. Und zu dieser Sebstbefragung muß auch der Schüler der Oberstufe angeleitet werden. Das

geschieht aber nicht, wenn man ihn durch eine endlose Reihe von Fragen zum Ziele führt, ohne daß ihm die einzelnen Schritte zu diesem Ziele zum Bewußtsein kommen. Gewöhnt man ihn dagegen, bei jedem neu auftretenden Gegenstande zu fragen: Was will ich von seiner Einrichtung, von seinem Zwecke, von seinen Ursachen, von seinen Wirkungen wissen? Was ist mir an einer bekannten Erscheinung noch unerklärlich? Was für Fragen würde ich an jemand richten, der mir diese Sache erklären sollte? Über welchen Punkt habe ich schon selber vergebens nachgedacht? — ich sage: gewöhnt man den Schüler von unten herauf an dieses Sichselbstfragen, gleichviel, ob die Fragen ausgesprochen werden oder nicht, so lernt er beim Verlaufe einer Lektion auch auf den Weg achten, auf dem das Endergebnis gewonnen wird; er wird sich der Arbeitsmittel bewußt, durch die eine Denkarbeit vollzogen wird, und er lernt dann auch, diese Mittel selbständig anzuwenden.

Wo man den Schüler so mit Bewußtsein arbeiten lehrt, da hat auch das erarbeitete Wissen erst den rechten Wert, es ist in Wirklichkeit etwas Eigenes, Selbsterworbenes; und wenn es wirklich in der ursprünglichen Form wieder verloren gehen sollte, der Schüler hat dann in der gewonnenen geistigen Geschicklichkeit ein Mittel, es jederzeit wiederzufinden. Dieses bewußte Arbeiten befähigt ihn auch zu der so wichtigen Selbstkontrolle. Er wird dann z. B. bei Lösung einer Rechenaufgabe imstande sein zu beurteilen, ob das Ergebnis im Hinblick auf die Bestimmungen der Aufgabe wohl richtig sein kann, oder welches Glied seiner Schlußreihe falsch ist, wo er also mit der Berichtigung einzusetzen hat. Und zu einer derartigen Selbstkontrollierung müßte der Schüler in jeder Stunde angehalten werden, so daß es ihm zur zweiten Natur würde, am Schlusse jeder Lektion sich zu fragen: Weiß ich nun, was ich gern wissen möchte? Und wenn wir ihm Mut machen, sich am Schlusse noch fragend an uns zu wenden, falls ihm etwas unklar geblieben ist, so werden wir vielleicht dadurch auf Lücken in unserer Belehrung aufmerksam gemacht, und wir erhalten den sicheren Beweis, daß die Schüler wirklich an der Erarbeitung des Ergebnisses beteiligt waren. —

Ein anderes wichtiges Gebiet der Unterrichtspraxis, auf dem sich die Selbständigkeit des Schülers zu bewähren hat, sind die schriftlichen Arbeiten. Überblicken wir hier die lange Reihe der Übungen von der einfachsten Abschrift der Unterstufe bis zum freien Aufsatze der Oberstufe, so springt sofort die große Zahl technischer Schwierigkeiten in die Augen, die der Schüler zu bewältigen hat. Und diese Schwierigkeiten werden, wo es sich um die Anfänge handelt, nur zu leicht unterschätzt. Ein paar Sätzchen aus dem Lesebuche abzuschreiben, scheint für ein Kind des 2. Schuljahres keine große Leistung zu sein. Und doch will auch diese elementare Arbeit gelernt sein, wenn sie den erhofften Gewinn bringen soll. Wir dürfen es dem

Kinde nicht überlassen, erst auf dem weiten Umwege des Probierens und Falschmachens das Richtige zu finden. Der Streit über den Wert oder Unwert des Abschreibens würde sicherlich aufhören, wenn man erst allgemein die Notwendigkeit erkannt hätte, es auch planmäßig zu lehren. Es nützt nicht genug, die Kinder immer wieder vor dem buchstabenweisen Nachmalen zu warnen. Hier heißt es zeigen und üben in gemeinsamer Arbeit: Erst ein Wort genau ansehen und das Schriftbild einprägen, und dann in einem Zuge schreiben! und später: Erst den ganzen Satz lesen, die schwierigen Wörter genau ansehen, dann in einem Zuge schreiben, und zuletzt das Geschriebene mit der Vorschrift vergleichen! So geübt und mit der nötigen Energie überwacht, kann schon das einfache Abschreiben helfen, den Schüler an die strenge Selbstzucht zu gewöhnen, die für alles schriftliche Arbeiten, vor allem aber für das Aufsatzschreiben so wichtig ist.

Das Endziel aller schriftlichen Übungen besteht doch darin, daß der Schüler so weit gebracht werde, das Schreiben zur zusammenhängenden Mitteilung seiner Gedanken zu benutzen. Die ganze Summe formaler und technischer Fertigkeiten, aus denen sich das Aufsatzschreiben zusammensetzt, soll ihm so geläufig werden, daß er mit ihrer Hilfe den Aufgaben eines einfachen Berufes gewachsen ist. Er soll also auch hier von der lehrmethodischen Gebundenheit zur arbeitsmethodischen Selbständigkeit geführt werden. Ist dieses Ziel nicht zu hoch gesteckt? Viele meinen es, sie sagen: Ein Volksschüler kann noch nicht die geistige Reife und technische Geläufigkeit haben, die der völlig freie Aufsatz voraussetzt. Es müsse darum der Inhalt eines Aufsatzes entwickelt und auch die Form bis zu einem gewissen Grade vorbereitet werden. Aber dieses Entwickeln und Vorbereiten, dieses Besprechen und nachträgliche Korrigieren der Aufsätze birgt die Gefahr in sich, daß der Schüler bis ans Ende der Schulzeit nicht selbständig arbeiten lernt, und das heißt dann für 90 % unserer Volksschüler: sie lernen es niemals!

Demgegenüber haben nun einige Methodiker ein Radikalmittel empfohlen, wodurch der Schüler von Anfang an auf eigene Füße gestellt wird: man soll ihn schreiben lassen, wie und was er schreiben kann und will, ohne ihm durch Vorbesprechen und Korrigieren einen Zwang aufzuerlegen. Dieser „herzhafte Unterricht" ist in der Hauptsache eine Frucht der Kunsterziehungstheorie: man stellt dem Aufsatzunterricht in erster Linie die Aufgabe, die künstlerische Gestaltungskraft im Kinde zu entwickeln; man übersieht aber dabei, daß er gerade in der Volksschule noch andere Ziele hat, die sich zwar nicht mit so bestechenden Worten formulieren lassen, die aber trotzdem entschieden Berücksichtigung verlangen. Könnten wir, wie die höheren Schulen, unsere Schüler bis zum 20. Lebensjahre unter unserer Führung behalten, dann könnten wir getrost abwarten, wie sich die innere Ge-

staltungskraft allmählich zur Beherrschung der Form durchringt. So aber soll unsere Arbeit an dem Schüler mit dem 14. Lebensjahre abgeschlossen sein; wir sollen ihn bis dahin soweit ausgerüstet haben, daß er nicht bloß überhaupt etwas schreiben kann, sondern seine Gedanken über einen Gegenstand wohlgeordnet, klar und in einem korrekten Deutsch aufzuschreiben versteht. Dazu genügt nicht allein der innere Drang nach Mitteilung und auch nicht allein eine lebhafte schöpferische Phantasietätigkeit; dem Schüler müssen außer der Kenntnis orthographischer und grammatischer Formen auch gewisse Grundsätze geläufig sein, durch die er sich bei der Ausarbeitung leiten zu lassen hat. Daß man beim Schreiben immer an den Leser denken muß, dem man etwas mitteilen will; wie man die Gedanken mit Rücksicht auf den Leser anordnet, um sein Interesse zu erregen; wie man bei der Verknüpfung der Sätze ihr logisches Verhältnis berücksichtigen muß; was bei der Wahl der einzelnen Ausdrücke zu beachten ist: diese und andere stilistische Gesichtspunkte müssen dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden, und er muß sie mit Bewußtsein anwenden lernen. Gewiß ergibt sich manches von dem, was wir als Stilregeln bezeichnen, bei viel Übung und mit zunehmender Reife von selbst; aber es wäre ein Verstoß gegen eine weise Lernökonomie, wenn wir unsern Schülern ein Mittel vorenthielten, das ihn vor Irrtümern möglichst bewahrt und auf dem kürzesten Wege zum Ziele führt.

Außer einer Kenntnis der wichtigsten Stilregeln gehören zur Aufsatztechnik noch manche Maßregeln mehr äußerer Art. Sie finden sich angedeutet durch die häufig gehörte Mahnung an den Schüler: Du mußt sorgfältig arbeiten! Ja, wenn er nur immer auch wüßte, wie das „sorgfältig arbeiten“ gemacht wird! Wenn er das wüßte, dann müßte er sich diese eine Mahnung in zahlreiche Einzelmahnungen aufzulösen wissen, etwa: Ich muß mir jeden Satz vor der Niederschrift zuerst im Kopfe fertigmachen; ich darf nicht zu schnell schreiben; ich muß während des Schreibens still mitsprechen; ich muß den geschriebenen Satz sofort wieder durchlesen; ich muß beim Beginn eines neuen Satzes die passende Verbindung mit dem vorhergehenden suchen — ich sage: nur wenn der Schüler sich dieser Einzelheiten bei seinem Arbeiten bewußt ist, hat jene Mahnung zur Sorgfalt für ihn einen Sinn.

Für die Unterrichtspraxis folgt daraus die Notwendigkeit, den Schülern auch in dieser Richtung genaue Anleitung zu geben, und das kann im Anfange nur in gemeinsamer Klassenarbeit geschehen. Hier ist den Schülern zu zeigen, wie man beim Aufbau eines Gedankenganzen, und wenn es auch noch so klein ist, besonnen Stein an Stein fügt; wie der Gedanke vor der Niederschrift allseitig erwogen und in den Zusammenhang des Ganzen eingefügt werden muß; wie man das Geschriebene aufmerksam durchliest und die verbessernde Hand

anlegt; wie man bei allem Aufmerken auf den Inhalt doch niemals das äußere Aussehen mißachten darf: kurz, wie alle die kleinen Rücksichten zu beobachten sind, die in ihrer Gesamtwirkung der Arbeit den Stempel der Sorgfalt aufdrücken. Dabei lernt der Schüler die strenge Gedankenzucht üben, die alle Aufmerksamkeit auf den Gegenstand konzentriert und Auge und Ohr, Mund und Hand in den Dienst der geistigen Arbeit zwingt. Lassen wir den Schüler von Anfang an schreiben, was und wie er will, so erhalten wir wohl manchen originellen Erguß, der dankbaren Stoff für Witzblätter liefert, aber es geht jene äußere und innere Zucht nur zu leicht verloren, und das Aufsatzschreiben bleibt ein ewiger Kampf mit formellen Schwierigkeiten, ein Kampf, in dem auch die lebhafte Phantasie und das schöpferische Talent zuletzt erlahmen. Denn alles Falschlernen erfordert erst wieder ein Umlernen, bedeutet also immer einen nutzlosen Verbrauch von Zeit und Kraft.

Allerdings darf diese lehrmethodische Gebundenheit des Schülers beim Aufsatzschreiben nicht bis ans Ende der Schulzeit dauern; es muß auch hier ein Übergang gefunden werden zur lernmethodischen Freiheit und Selbständigkeit. Wir werden daher dem Schüler Gelegenheit geben, seine aufsatztechnische Fertigkeit im freien Aufsatze anzuwenden. Auch für die freien Aufsätze empfiehlt es sich, zunächst einige unter Aufsicht des Lehrers ausarbeiten zu lassen, damit von dem schreibenden Schüler die zahlreichen Störungen ferngehalten werden, die teils aus seiner flüchtigen Natur, teils aus seiner Umgebung entspringen. Außerdem findet der Lehrer dabei Gelegenheit, dem Schwachen mit Winken und Ratschlägen an die Hand zu gehen, den Leichtsinnigen aber durch sein überwachendes Auge im Banne äußerer und innerer Zucht zu halten. Auch lernt er durch stille Beobachtung der Klasse die individuelle Arbeitsart des einzelnen Schülers kennen, kann den allzu Bedächtigen anspornen, den flüchtig darüberhin Schreibenden zügeln und so die allgemeinen Arbeitsregeln dem Bedürfnis des Einzelnen anpassen.

Aber der letzte Schritt zum selbständigen Arbeiten bleibt dann immer noch zu tun: es muß dem Schüler die Ausarbeitung des Aufsatzes ganz allein als Hausaufgabe überlassen werden. Es ist zwar Tatsache, daß die häuslichen Leistungen fast durchgehends hinter denen in der Schule zurückstehen. Aber selbst wenn man für alle übrigen Lehrfächer auf die Hausaufgaben verzichten wollte, für die schriftlichen Übungen können wir es nicht: der Schüler muß Gelegenheit haben, die Arbeitsnormen des Unterrichts freitätig anzuwenden. Mögen auch die zu Hause gefertigten Aufsätze weniger gut ausfallen als die in der Schule gefertigten: sie erhalten ihren Wert durch das größere Maß arbeitstechnischer und moralischer Selbständigkeit, die der Schüler dabei betätigt. Und mögen die Arbeiten durch die Ungunst häuslicher Verhältnisse erschwert werden: gerade das Ar-

beiten unter den störenden Einflüssen des Hauses ist ein Mittel, den Schüler zu gewöhnen, äußere Hemmungen geistiger Tätigkeit durch eine gespannte Willensenergie zu überwinden.

Nur darf man an die Willensenergie keine übermäßigen Anforderungen stellen. Jede Arbeit muß nach Schwierigkeit und Umfang so bemessen sein, daß sie vom Schüler wirklich sorgfältig ausgeführt werden kann. Es gibt keinen größeren Feind energischer Selbsttätigkeit als die Mutlosigkeit. Mutlos aber wird der Schüler, wenn er auch sein ernstestes Bemühen immer wieder als erfolglos betrachten muß. Bedarf doch selbst der Erwachsene des Erfolgs, um im Streben nicht zu erlahmen, wieviel mehr der moralisch noch nicht gefestigte Knabe!

Und noch eins ist für das selbständige schriftliche Arbeiten von Wichtigkeit: die Anleitung zur Selbstkontrolle! Man wird schon bei dem Unterklassenkinde, das eine kleine Abschrift gefertigt hat, niemals dulden, daß es, sobald der Schlußpunkt gesetzt ist, das Buch zuklappt. Erst noch einmal durchlesen und mit der Vorschrift vergleichen! heißt es hier. Für die Selbstkontrolle beim Aufsatze genügt aber nicht die einfache Mahnung, das Ganze sorgfältig durchzulesen; wir müssen dem Schüler auch für die Korrektur ein bestimmtes Verfahren zu eigen machen, damit er immer nach einem festen Plane verfährt. Es sind dabei verschiedene Verfahrungsweisen denkbar; eine brauchbare würde etwa folgende sein: Der Aufsatz wird zunächst als Ganzes laut vorgelesen, um den Stil durch das Ohr beurteilen zu können; was schlecht klingt, ist zu verbessern. Zum zweiten Male wird er vielleicht leise, aber recht langsam und mit deutlicher Pausierung vorgelesen, um die Zeichensetzung zu kontrollieren. Und endlich erfolgt noch eine dritte Durchsicht, bei der einzelne Wörter auf ihre orthographische Richtigkeit hin geprüft werden. Dabei sind die Schüler recht häufig auf das Wörterbuch zu verweisen und in seinem Gebrauch zu üben, damit sie nach der Schulzeit mit diesem vielleicht einzigen Ratgeber auch etwas anzufangen wissen.

Ob man im Unterrichte nun gerade dieses oder ein anderes Korrekturverfahren anwendet, ist für die Sache jedenfalls nicht wesentlich; die Hauptsache ist, daß den Schülern eine bestimmte Korrekturtechnik geläufig gemacht wird, die sie in den oberen Klassen, vor allem aber im letzten Schuljahre, durchaus selbständig zu handhaben wissen. Freilich wird es in jeder Klasse Schüler geben, die sich um derartige arbeitstechnische Regeln nicht kümmern werden. Solchen ist aber auch dadurch nicht zu helfen, daß man sie bis zum letzten Schultage bei ihren Arbeiten straff am Zügel hält. Wir dürfen unser Lehrverfahren nicht einseitig nach der Rücksicht auf die geistig und sittlich Schwachen bemessen; auch die Begabten und Strebsamen haben ein Recht auf Berücksichtigung. —

Schon aus diesen kurzen Ausführungen läßt sich ersehen, wie ausgedehnt das Arbeitsfeld ist, auf das uns unsere Frage verweist.

Ich habe darin, wenn auch zum Teil nur andeutungsweise, zeigen wollen, wie sehr wir mit der Ausbildung einer geläufigen Arbeitstechnik bei unsern Schülern den Grundsätzen einer weisen Unterrichtsökonomie entsprechen, und wie wir anderseits damit auch den Forderungen des Lebens gerecht werden. Wir Lehrer haben darin ein Mittel, die Leistungsfähigkeit der kurzen Schulzeit zu erhöhen. Und unsern Schülern verschaffen wir damit ein Mittel, das sie befähigt, den erworbenen Bildungsschatz zu erhalten und die zahlreichen Bildungsgelegenheiten des Lebens selbständig zu verwerten. Denn — um mit Rückert zu schließen: „ob das Leben wohl ist aller Lehre voll, erst muß man lernen, wie von ihm man lernen soll."

Zur Behandlung lyrischer Gedichte.

Die ästhetische Behandlung poetischer Stücke ist nicht leicht. Die rechte Interpretationsgabe ist nicht jedem Lehrer geschenkt. Die Schönheiten eines Gedichtes so darzulegen, daß der Schüler eine wohltuende Wärme empfindet und ihm das Verständnis über die Intentionen des Dichters aufgeht; die Einzelheiten des Gedichtes so darzubieten, daß dem Schüler nimmermehr der fröstelnde Gedanke einer anatomischen Zergliederung kommt und ihm der Duft des Kunstwerkes nicht verloren geht: das ist eine Kunst, die nicht jeder kann, der poetische Werke zu erläutern hat. Und doch kommt es ganz auf die Art der Vermittlung an, ob ein Gedicht seine Wirkung tut oder nicht. Besonders behutsam sollte man bei Behandlung lyrischer Gedichte sein.

Unter Nr. 1 der Besprechungen in diesem Hefte haben wir auf die schulmäßige Behandlung moderner Lyrik von Ernst Linde hingewiesen. Mit Erlaubnis des Herrn Verlegers geben wir im nachstehenden eine Probe aus dem Buche. Wir wollen nicht sagen, daß wir gerade die beste Behandlung ausgesucht hätten. Auch wählten wir das Gedicht von Conrad nicht deshalb aus, weil wir mit Bleibtreu in ihm den „ritterlichen Hutten der literarischen Revolution" verehrten, der wenigstens eine Zeitlang dem Lehrerstande angehört hat. Nein, das Gedicht ist wert, bekannter zu werden, wie auch die beiden tiefempfundenen Gedichte von demselben Dichter: „Mara (meiner) Motter" und „Vom Grab meiner Mutter", die wir am Schlusse wiedergeben. Nun lassen wir Ernst Linde zu Worte kommen.

Der Hämann.

Von **Michael Georg Conrad.**

1. Ziel und Vorbereitung. Es gibt Städter, die sehen auf den Bauer mit Geringschätzung und Hochmut herab. Sie nennen ihn den „dummen Bauer" und meiden seinen Umgang, weil er nicht so sauber

gekleidet ist wie sie, nicht so sorgfältig spricht, keine so feinen Manieren hat usw. Daran tun sie aber sehr unrecht; denn der Bauer ist nicht dumm, nicht selten sogar sehr schlau, schlauer wie mancher Städter, und wenn er sein Äußeres nicht so sauber hält, so liegt das an seinen Berufsgeschäften. Daß der Bauer auch ein sehr anziehender Gegenstand sein kann, wenn man ihn unbefangen und liebevoll betrachtet, daß ein Bauer selbst in seinem Arbeitskittel „schön" sein kann, das lehren uns die Künstler, die Maler z. B. Es gibt unzählige Gemälde, die uns Bauern — einzeln oder in Gruppen — darstellen, und solche Gemälde erfreuen uns nicht minder, ja vielleicht noch mehr als Abbildungen von Leuten aus dem Bürgerstande. Und auch die Dichter führen uns im Geiste gern auf das Land hinaus und lassen uns so innerlich teilnehmen an den täglichen Verrichtungen, wie an den geselligen Vergnügungen der Bauern. Besonders eine landwirtschaftliche Tätigkeit ist es, die die Dichter nicht müde werden zu betrachten und zu besingen, eine Tätigkeit, in der sie etwas Geheimnisvoll-Göttliches und Heiliges erblicken: das Säen. Ihr werdet euch vielleicht wundern, was ein solch alltägliches, einfaches Geschäft wie das Säen groß Merkwürdiges biete. Nun, so laßt euch heute von einem Dichter sagen, wie schön und ehrwürdig die Tätigkeit des Sämanns ist. Der Dichter — er heißt Michael Georg Conrad und wohnt in München — ist selbst der Sohn von Bauersleuten (geboren in Gnodstadt in Franken), und er erinnert sich in diesem Gedichte mit großer Lebendigkeit und inniger Freude der Frühlingstage, wo sein Vater den Samensack umband und der frisch gepflügten Erde die Körner übergab. Heutzutage bekommt man ja immer seltener einen Sämann zu sehen, weil man sich jetzt zum Säen meistens der Drillmaschine bedient; das geht rascher und wird gleichmäßiger. Aber es ist doch schade; denn dieses maschinenmäßige Säen läßt uns kalt, es regt niemanden an, über das Geheimnis und die tiefere Bedeutung des Säens nachzudenken. Um so lieber wollen wir dem Dichter folgen, wenn er uns wenigstens im Geiste noch einmal einen Sämann schauen läßt.

2. Vorlesen des Gedichts.

1. Immer sah ich dich so, mein Vater,
zu jeder Zeit des Jahres, so oft ich dein gedenke:
als Sämann!

2. Und deine Söhne, groß und schlank wie du,
ganz dein verjüngtes Bild,
barhäuptig und barfuß
am Pflug.

3. Ein breiter Acker,
aus der Mulde, die so windstill,
nach der Höhe[1]), luftig bewegt.

[1]) Handbewegung schräg nach oben.

4. Lang am Wald hin
dunkle Eichen und helle Birken,
und wilde Heckenrosen am Rain
in runden Büschen,
an den Dornen Wollenflöckchen.

5. Die frisch gebrochenen Furchen braun
und dampfend im herben, würzigen Frühwind.
Hinter uns stolzierend
der schwarzglänzende Rabe,
emsig im Spähen nach des Engerlings fettem Wurm.

6. Weiße Wolken
als träumende Schäfchen
hinziehend am hohen Himmel.

7. Du in langen Schritten gradaus,
kräftig atmend,
das Auge hell und fest.

8. Kuckucksruf aus dem Wald:
Du blickst uns an und lächelst schalkhaft.
Wir klopfen dreimal an die Tasche.[1])

9. Nun gürtest du um den Leib
den grauen körnerschweren Samensack.
Der rechte Arm,
nackt bis zum Ellenbogen,
mit flatterndem Ärmel,
geht im Schwung mit dem Schritt.
Aus der Hand fliegend sausend im Bogen
die Körner, sorglich erlesen,
glatt und prall und glänzend in Keimkraft.
Stillbedächtig,
wie in verhaltener Luft,
empfängt sie die Erde und zieht sie ein
in den harrenden Schoß,
Hampfel um Hampfel.

10. Immer seh' ich dich so, mein Vater,
als Sämann.
Immer so im festen Schritt
über den frischgepflügten dampfenden Acker hin,
wie von heimlicher Musik
aus der Tiefe der Erde begleitet,
von segnenden Winden umsungen
aus des Himmels leuchtender Höhe.

11. Und deine Söhne alle, emsig wie du,
was auch sonst ihre Hantierung,
immer wieder am Pflug,
bespannt mit jungen Stieren, gelben und weißen,
weit leuchtend über die Felder hin.

12. Und aus der Ferne
hör' ich den Zuruf der Mutter, lieb und fröhlich:
„Wie seid ihr fleißig heute!" —

[1]) Der Lehrer tut es.

Dann erscheint sie,
die Hand schirmend über den lachenden Augen,
die feine Gestalt umflossen vom goldnen Licht:
„Längst ist vorüber der Mittag,
habt ihr nicht läuten gehört?
Kommt jetzt, der Tisch ist bereitet,
Linsensuppe gibt's und Spätzli —"

18. Und wir wischen uns den Schweiß von der Stirn:
„Gleich, Mutter, gleich!
Wir sind hungrig wie die Wölfe!"

14. „Gott sei Dank," sagst du, Vater,
„wir haben das Unsrige getan.
Nun schenk' uns der Himmel gut Wetter
zu Wachstum und Ernte."

15. Immer seh' ich uns so, ganz deutlich,
und hör' jedes Wort
von dir und der seligen Mutter.
So lange ist's her, so lange, so lange!
Und immer noch schwillt uns das Herz
in Hoffnung künftiger Ernten.

3. Vertiefung. So, damit hätte ich das Gemälde, das der Dichter vom Sämann entworfen hat, vor euch aufgehängt. Betrachten wir es uns nun im einzelnen genauer!

„Immer seh' ich dich so, mein Vater, als Sämann!" so beginnt der Dichter. Als was hätte er ihn denn noch sehen können? (Als Drescher, als Fuhrmann auf dem Wagen sitzend, als sonntäglich geputzten Kirchgänger usw.) Alle diese Gestalten jedoch, die sein Vater vor seinen Augen angenommen hat, sind ihm nicht so lieb wie die des Sämanns. Sobald er nur irgendwo oder irgendwann einmal an seinen Vater denkt, zu jeder Zeit des Jahres erscheint er ihm in der Gestalt des Sämanns. Aber nicht allein, sondern in Begleitung seiner Söhne, die ihm bei der Feldbestellung helfen: Alle groß und schlank und barhäuptig (?) und barfuß, die Söhne dem Vater sehr ähnlich, nur jünger, „ganz sein verjüngtes Bild". Aber auch der Rahmen des Bildes, nämlich der Ort, die Gegend (Szenerie), wo er seinen Vater oft als Sämann gesehen, schwebt ihm noch deutlich vor: Ein breiter Acker an einem Berghang, schräg ansteigend, von der Mulde, wo es immer so windstill war (da „ging der Wind über"), bis hinauf zur Höhe, wo sich dunkle Eichen und helle Birken im Winde wiegten; am Rande des Ackers (Rain = Rasenrand) aber standen wilde Heckenrosen (im Herbst gibt es daran die herrlich roten Hagebutten), und an ihren Zweigen hatten sich Wollenflöckchen angehängt, wahrscheinlich von den Schafen, denen, als sie vorüberzogen, die Dornen ins wollige Vlies gegriffen hatten. Der Acker ist frisch gepflügt, die Furchen frisch aufgebrochen; die braunen Schollen dampfen, denn in der Erde ist es wärmer als in der kalten Aprilluft, so daß sich die verdunstende Feuchtigkeit zu Wasserdampf verdichtet. Das gewährt

dann einen eigentümlichen Anblick: die Erde raucht, und ist doch kein Feuer da. Der herbe Frühwind aber trägt den würzigen Geruch der feuchten Erde zu uns herüber. Riecht ihr das auch gerne? Hinter den pflügenden Söhnen aber stolziert der schwarzglänzende Rabe: Er sucht nach Engerlingen und anderm Ungeziefer, das der Pflug nach oben gebracht hat. Und am Himmel, dem hohen, blauen, ziehen weiße Wolken wie träumende Schäfchen. Aus dem nahen Walde ertönt plötzlich die Stimme eines Kuckucks; es ist das erste Mal in diesem Jahre, daß sie das „Kuckuck" hören, und so sehen sie sich verständnisvoll lächelnd an und klopfen dreimal auf die Tasche: Das ist so eine alte Sitte; abergläubische Leute glauben nämlich, da hätte man das ganze Jahr Geld im Beutel.

Nun aber bindet sich der Vater den grauen, körnerschweren Samensack um die Schulter. Den rechten Arm entblößt er, damit er besser in den Sack hineingreifen kann. Und nun geht er langsam, in langen Schritten, gradaus, kräftig atmend (der Lehrer atmet ein paarmal tief, die Schüler machen es nach), das Auge hell und fest. Bei jedem Schritt tut er einen Griff in den Sack und wirft eine Handvoll („Hampfel" sagen die Leute) Körner in geschwungenem Bogen vor sich hin, daß sie möglichst gleichmäßig zerstreut zu liegen kommen, nicht so, daß sie einmal dicht auf einem Haufen beisammen liegen und dann wieder Stellen kommen, wo gar nichts liegt. Das ist gar nicht so leicht und verlangt viele Übung! Sehen wir uns die ausgeworfenen Körner genauer an, so bemerken wir, daß sie alle glatt und prall und glänzend sind; kleine, dünne, runzlige, verkrüppelte finden sich nicht darunter. Wie kommt das? — Viele von den ausgeworfenen Körnern freilich finden wir nicht wieder; sie sind in Fugen und Ritzen gefallen, es ist, als hätte sie die Erde eingezogen, eingesaugt, hungrig und eßlustig, so wie wir etwa die Brocken in der Suppe schlürfen. Freilich sie „schmatzt" nicht dabei und zeigt auch keine Gier, ihre Lust ist „stillbedächtig" und „verhalten".[1]) Und dem feinen Ohre des Dichters ist es, als vernähme er Musik aus der Tiefe der Erde, die immer mitginge, wo sein Vater hingeht. Aber diese Musik ist natürlich nur in seinem Herzen! Es ist die schöne, friedliche, harmonische Stimmung, der Einklang des Denkens und Tuns des Sämanns mit der schaffenden Natur[2]), was ihn erfüllt und was ihn auch außer sich eine heimliche, geisterhafte Musik hören läßt. Keine Einbildung aber ist die Musik in der Höhe, die die Winde verursachen, die den Sämann umsingen, als wenn sie ihn segnen wollten. Wenn sie reden könnten, so würden sie vielleicht sagen: „Sieh da, Freund Sämann, bist du auch da? Nun, so sind ja wir eines Teiles

[1]) Der Dichter hat natürlich die Lust der Empfängnis im Auge, — ein schönes Bild, das aber pädagogisch nicht verwertbar ist.

[2]) Die ganze Tiefe des Gedankens — eine Analogie zur „Sphärenmusik" — ist für Kinder nicht auszuschöpfen.

der Arbeit überhoben; denn den Samen fortzuwirbeln und zu verbreiten, ist ja sonst unsere Sache. Sei bedankt, daß du uns so brav unterstützt!"

Und wieder sieht der Dichter im Geiste neben dem säenden Vater die pflügenden Söhne, gelbe und weiße Stiere vor dem Pfluge, die weithin leuchten über die Felder. Er sieht die Söhne so als Pflüger, „was auch sonst ihre Hantierung". Hier merken wir, daß ihm das Säen und Pflügen zugleich als Gleichnis dient für etwas anderes. Wir werden am Schlusse noch darauf zurückkommen.

Jetzt aber erscheint auch die Mutter in dem Bilde. Wahrscheinlich lag jener Acker nicht weit hinter dem Hause, wo sie wohnten, so daß man ihnen von da aus zurufen konnte. Und so vernehmen sie jetzt den Ruf der Mutter: „Wie seid ihr fleißig heute!" und sie sehen von weitem ihre feine Gestalt, umflossen vom goldenen Frühlingssonnenschein und die Hand schützend vor die fröhlichen Augen haltend; und lockend klingt, was sie weiter ruft: „Es ist schon Mittag vorbei; habt ihr den nicht läuten gehört?" (In manchen Gegenden wird jeden Mittag die Dorfglocke geläutet, damit die auf dem Felde weit verstreuten Bewohner wissen, daß es 12 Uhr ist und Zeit, nach Hause zu kommen; denn das Schlagen der dünnen Dorfglöckchen hört man nicht so weit.) „Kommt nach Hause, der Tisch ist gedeckt, es gibt Linsensuppe und „Spätzli" (eine Art kleiner Klößchen, die in Bayern viel gegessen werden). Und sie wischen sich den Schweiß von der Stirne und antworten: „Gleich, Mutter, gleich; wir sind hungrig wie Wölfe!" Eben hat der Vater den letzten Samenwurf getan; fromm nimmt er sein Käppchen ab und befiehlt seine Saat und ihr Wachstum dem höchsten Himmelsherrn, von dem allein der Segen kommen kann. Dann lenken sie die Schritte dem Hause zu, und nach der fleißigen Arbeit schmeckt ihnen das einfache Mittagbrot zehnmal besser als einem reichen Faulpelz seine leckern Gerichte. Am Nachmittag müssen sie dann freilich noch einmal hinaus; denn nun gilt es, den ausgestreuten Samen unterzueggen und festzuwalzen, daß ihn der Regen nicht fortspülen kann und daß ihn die allezeit hungrigen Vögel nicht aufpicken. Und auch später warten noch allerlei andere Arbeiten auf sie, deren sich der Dichter gewiß nicht minder deutlich erinnert; aber am liebsten stellt er sich und seinen Vater und seine Brüder als Säleute vor. „Lang, lang ist's her." sagt er, „und doch schwillt uns das Herz immer noch wie dem Sämann in Hoffnung künftiger Ernten."

Hier wird es uns völlig klar, daß er die Sämannsarbeit nicht nur an sich preist, sondern daß er sie auch als ein Gleichnis betrachtet, als ein Gleichnis für jede Art menschlicher Arbeit. Er selbst ist ja gar kein Bauer, sondern ein Dichter, und ich glaube auch kaum, daß seine Brüder Bauern geworden sind; von einem wenigstens weiß ich gewiß, daß er Lehrer ist. Aber was sie auch sein mögen: Dichter oder Lehrer oder Kaufmann oder Handwerker oder König oder Staats-

mann oder Soldat oder Prediger: Säleute sind wir alle! Jede Handlung, die wir verrichten, jedes Werk, das wir hervorbringen, jede Anstrengung, die wir uns kosten lassen, gleicht einer Aussaat, von der wir hoffen, daß ihr später auch eine Ernte folgen werde. Und so hat ja selbst unser Herr und Heiland seine Tätigkeit öfters mit der eines Sämanns verglichen (Gleichnisse vom viererlei Acker, vom Unkraut unter dem Weizen, vom Senfkorn). Seht, darin liegt nicht zum wenigsten die hohe, feierliche Bedeutung des Säegeschäftes, daß wir alle darin wie in einem Spiegel unsere eigene Arbeit erblicken: Mühsam wie das Säen ist unser Wirken, still hoffend wie der Sämann müssen wir aufblicken zum segnenden Himmel, sehr verschieden, bald karg, bald gut, bald überschwenglich groß sind unsere Ernten. Darum gilt für uns alle das Wort eines andern Dichters (Spitta):

„Gehe hin in Gottes Namen,
greif dein Werk mit Freuden an;
frühe säe deinen Samen,
was getan ist, ist getan!

Weißt du auch nicht, was geraten
oder was mißlingen mag,
folgt doch allen guten Taten
Gottes Segen für dich nach!"

4. Vortragsübung.

5. Ästhetische Einführung. a) Unser Gedicht zeigt uns drei Eigenschaften des Dichters mit großer Deutlichkeit, die zwar allen Dichtern zukommen, nicht aber immer so deutlich in die Erscheinung treten. Der Dichter ist nämlich 1. immer zugleich auch ein Maler. Wie schön malt uns Conrad hier seinen Vater (Zusammenstellen der Züge aus Str. 2, 7, 8, 9), daß wir ihn leibhaftig vor uns stehen zu sehen meinen! Oder wie weiß er das Bild jener Frühlingslandschaft uns vor das Auge zu malen (Zusammenstellen der Züge aus Str. 3, 4, 5, 6 und einiges aus den folgenden)! Der Dichter ist 2. ein Allesbeleber. Vor dem Dichterauge gibt es nichts Totes, nichts Fühlloses; alles wird lebendig, bekommt eine Seele: Die weißen Wolken ziehen am Himmel hin wie träumende Schäfchen, die Erde zieht die Samenkörner stillbedächtig und mit geheimer Lust ein, die Winde umschweben den Sämann wie segnende gute Engel. Andere Beispiele aus andern Gedichten! Dem Dichter eignet 3. eine Vorliebe für alles Kleine, Unbedeutende, von der Welt gering Angesehene; oder vielmehr: Er umfaßt alles mit gleicher Liebe, das Höchste wie das Niedrigste, das Fernste wie das Nächste, das Größte wie das Kleinste: Ihm entgehen nicht die Wollenflöckchen am Heckenrosenzaun, nicht der Rabe auf seiner Jagd nach den Engerlingen, nicht der flatternde Ärmel des Sämanns, nicht der schöne Glanz der Samenkörner, und mit der gleichen Aufmerksamkeit und Liebe malt er uns den hohen Himmel wie die braunen, dampfenden Erdschollen, die Mutter vor dem Hause wie die Stiere am Pfluge, den Schritt, den Blick, die Armbewegungen des Sämanns wie das Sausen des

Windes. So öffnet uns der Dichter das Auge für die Schönheit der Welt und das Herz für ihre Trefflichkeit und macht uns dadurch edler.

b) Wiederholt habe ich das Gedicht einem Bilde verglichen und den Dichter einen Maler genannt. Das könnte man nicht, wenn wir nicht das Geschilderte unmittelbar vor uns, also gegenwärtig zu sehen vermeinten. Diese *Gegenwartswirkung* des Gedichts wird — außer der schon berührten Kunst, zu malen — besonders noch durch einige mehr äußerliche Kunstgriffe hervorgebracht. Der Dichter *redet seinen Vater an!* Wen man anredet, der muß aber doch *bei* einem sein, sonst hört er uns ja nicht. Wir wissen ja freilich, daß der Vater nicht in Wirklichkeit zugegen ist, sondern daß ihn der Dichter bloß mit seinem *innern* Auge schaut. Aber diese innere Gegenwart genügt auch in der Dichtung vollkommen. Und da nun im Laufe des Gedichts diese Anrede öfters wiederholt wird (Wo?), so bleibt auch uns der angeredete Vater immer gegenwärtig und dadurch auch alles andere, die ganze kleine Welt, deren Mittelpunkt er ist. Man mache die Probe und ersetze die betreffenden Stellen durch solche in der dritten Person, und man wird sogleich fühlen, wie das ganze Bild ferner rückt. Noch viel ferner rückt es freilich, wenn wir die *Verben des Gedichts* in die Vergangenheit übertragen. Denn daß sie alle in der Gegenwart stehen, das ist der zweite Kunstgriff, dessen sich der Dichter bedient, um eine Gegenwartswirkung hervorzubringen. Auch hierauf ist die Probe zu machen![1]) Endlich ist der eigentliche *Stil des Gedichts* zu beachten: Nur selten finden wir einen vollständigen Satz, meist sind es bloß Satzteile, ja bloß Hauptwörter, umgeben von einer Gruppe malender Beiwörter, z. B. „Und deine *Söhne*, groß und schlank wie du, ganz dein verjüngtes Bild, barhäuptig und barfuß am Pflug.“ „Ein breiter *Acker*, aus der Mulde, die so windstill, nach der Höhe, luftig bewegt.“ „Die frisch gebrochenen *Furchen* braun und dampfend im herben, würzigen Frühwind.“ Ich möchte jeden solcher Satzteile einem Pinselstrich vergleichen, den der malende Dichter tut. Eben hierdurch aber entsteht nicht zum wenigsten auch der Eindruck eines Gemäldes, also eine Gegenwartswirkung. Man mache auch hierauf die Probe und vervollständige die Sätze nach Art unserer gewöhnlichen Schreibweise, z. B. „dort befindet sich ein Acker, der von der windstillen Mulde sich hinauferstreckt bis zur luftig bewegten Höhe.“ — Übrigens kommt durch diese kurzen Sätze und Satzteile auch etwas ungemein Frisches, Naturwüchsiges, ich möchte fast sagen, Patziges in die Darstellung, das dem Charakter des Stoffes (Bauer!) weit mehr entspricht als eine glatte, polierte, schön frisierte und parfümierte Darstellung. Darin liegt nicht zum wenigsten der Reiz des Gedichts! — Dieser naturwüchsige Charakter des Gedichts

---

[1]) So kann auch einmal eine trocken grammatische Übung in den Dienst der künstlerischen Erziehung treten.

spiegelt sich übrigens auch in seinem völlig freien Rhythmus und Strophenbau wider, — worauf man freilich in der Volksschule kaum eingehen kann.

c) Aufgabe. Denken wir uns das Conradsche Gedicht als Bild und geben wir eine Beschreibung desselben: Ein breiter, brauner, frischgepflügter Acker zieht sich sanft ansteigend von links unten nach rechts oben. Hier begrenzen dunkle Eichen und hellstämmige Birken den Horizont, deren Kronen vom Winde leise geschaukelt werden. Ein Rasenrand, mit Heckenrosenbüschen bestanden, an deren Dornen hie und da Flöckchen von Schafwolle hängen, scheidet den Acker von dem dahinterliegenden Nachbaracker. Links unten in der Mulde werden die letzten Häuser eines Dörfchens sichtbar. Auf dem Acker schreitet ein Sämann mit langen Schritten hinauf zum Waldrand. Um den Leib trägt er den körnerschweren, grauen Samensack, den die Linke leicht geöffnet hält, während aus der weitgeschwungenen Rechten ein Wurf glänzender Samenkörner herniederregnet. Der Mann blickt ernst und fest vor sich hin; in seinem Antlitz lesen wir Ehrenhaftigkeit, gepaart mit Frohsinn. Auf dem Nachbaracker andere Bauern, welche pflügen, weiße und gelbe Stiere vor den Pflügen; hinter ihnen suchen schwarzglänzende Raben schreitend und schwerfällig flatternd nach den ausgeackerten Würmern. Vor dem letzten Hause des Dorfes eine weibliche Gestalt, von goldenem Sonnenschein umflossen; sie hält die Hand vor die Augen und scheint etwas zu rufen. Am blauen Himmel ziehen weiße Wolken wie träumende Schäfchen. Das ganze Bild macht den Eindruck arbeitsfrohen Glückes.[1])

d) Hat man einige geschickte Zeichner in der Klasse, so kann man sie auch anregen, eine Skizze zu dem Gedichte zu entwerfen. Einem zeichenkundigen Lehrer blüht hier eine schöne Aufgabe. — —

Nun lassen wir die beiden obenerwähnten Gedichte Conrads folgen. Sie sind entnommen dem von uns früher empfohlenen Loewenbergschen Buche „Vom goldnen Überfluß" (Leipzig, R. Voigtländers Verlag):

Mara Motter.

I siach di nou, zwar lang it's har,
wia d'jung g'wa bist, a schäni Fraa,
und flink und eifri, mit lachada G'sicht
stäts bei dar Arbet, fruah und spät —
und ke bäs Wort fer di bäsi Kind',
nor Liabs und Guats. O reiches Harz
zor Frühlingszeit!

[1]) Solche Bilderbeschreibungen können natürlich von den Kindern erst gefordert werden, wenn sie eine Reihe wirklich geschauter Bilder nach Anleitung des Lehrers beschrieben haben. Die kleinen Blätter (zu 2,50 Mk.) aus dem Teubnerschen und Voigtländerschen Verlag sind hierzu vorzüglich geeignet.

I ſiach di nou, 's it aa lang har,
wia d'dulbet haſt viel Harzaläd.
Und manchi Nacht nit g'ſchlaffa haſt
vor ſchwarer Sorg und Kümmernis.
Und ke bäs Wort ſer die bäſi Walt,
nor Liabs und Guats. O ſtorkes Harz
zor Summerszeit!

I ſiach di nou, wias d' ſtiller werſt
mit g'falti Händ: Etz wia Gott will!
Die Kind' ſen fort, ſie ſen verſorgt,
as Laba nimmt ſein' neua Gang.
Und ke bäs Wort ſer die Einſamkeit.
Nor Liabs und Guats. O frommes Harz
zor Herbſteszeit!

Und Winter werd's. Du biſt ſchnäweiß,
a alt's, gebrachli's Fräla etz.
Von weit har kumma dei Kinder heem.
Mit Kindeskind'l Und wieder jung
lacht's aus dei'm G'ſicht wie Sunnaſchei':
Nor Liabs und Guats! O Motterharz
zor Weihnachtszeit!

Nix bringt di um, nix macht di hi' —
ke Arbet, Kranket, Sorg, Verdruß;
die Zeit kummt har, die Zeit vergeht,
die ganze Walt verändert's G'ſicht —
nor dei' Harz nit, dei Motterharz!
In Liab und Guttat bleibſt du gleich
in Ewigkeit.

Vom Grab meiner Mutter.

Vom Grab meiner Mutter komm' ich gegangen.
Fragt mich nichts, ich kann nichts wiſſen und ſagen.
Aus ewigen Schweigens nächtigen Landen
komm' ich gegangen vom Grab meiner Mutter.
Mein Sinnen und Sehnen iſt dort,
mein verzweifeltes Wähnen,
jenſeits von allem.

Mit blutigen Herzen, zerriſſen,
mit ſchweren Füßen,
vom Grab meiner Mutter komm' ich gegangen.
Des Herzens heiligſte letzte Zuflucht
liegt unter der Erden.
Vielleicht, wenn des Winters Stürme vorüber,
pflanz' ich Roſen darauf, rote und weiße,
und der Lenz läßt ſie glühen und duften,
und des Sommers Sonne umlächelt ſie,
und von den Feldern grüßt die Saat herüber
und manche wilde Blume.

Meine Mutter liebte das Feld
und die Saat und die wilden Blumen. . .

Dann kommt der Herbst,
nimmt alles hinweg,
und dann der Winter. . . .
O, wie mich friert. . .

Vom Grab meiner Mutter komm' ich gegangen,
zum Grab meiner Mutter geh' ich zurück;
des Herzens heiligste letzte Zuflucht
liegt unter der Erden.
Fragt mich nichts. Was soll ich wissen und sagen?
Unerbittliches Schweigen umfängt
die nächtigen Lande der Toten.

Mutter! Mutter!

Fortweinen möcht' ich dies Leben,
so weh ist mir
ohne dich.

Mutter, noch einmal nur
sing' mir dein Wiegenlied,
Mutter, sing' mich zur Ruh — —.

Kleine Mitteilungen.

Die gute alte Zeit. Im 6. Heft des vorletzten Jahrgangs brachten wir unter der Überschrift „Alt und Jung oder Sonst und Jetzt" Erinnerungen eines sächsischen Schulmanns an eine Zeit, die nicht viel über ein halbes Jahrhundert zurückliegt. Wer diesen Rückblick gelesen hat, wird wohl kaum der „guten alten Zeit" im Schulmeisterleben ein Loblied gesungen haben. Und wer in diesem ersten Hefte von den Zuständen im deutschen Reich vor 1806 liest, der wird zum Loben auch kein Bedürfnis fühlen. Es ist überhaupt eine ungesunde Betrachtungsweise, wenn man die Vergangenheit nur im Glorienschein erblickt und an der Gegenwart nur zu tadeln hat. Wir Lehrer zumal sollten den frohgemuten Sinn nicht verlieren, welcher dem Glauben entstammt, daß die Welt fortschreitet zum Bessern. In ähnlicher Weise sprach sich am 14. September 1905 die „Christliche Welt" aus, das von Rade redigierte „evangelische Gemeindeblatt für Gebildete aller Stände". Wir geben die Worte wieder und dürfen es unsern Lesern überlassen, die Anwendung auf sich zu machen und Nutzen zu ziehen für die Berufsarbeit im neuen Jahre. Die Betrachtung knüpft an das Geschlechtsregister 1. Mos. 5, 1—32 an, das dort bis zu Noah geführt ist, von dem es heißt: „der wird uns trösten in unserer Mühe und Arbeit auf Erden". In den scheinbar so toten Zahlen dieses Geschlechtsregisters, so beginnt jenes Wort über „die gute alte Zeit", lebt eine starke Sehnsucht, die Sehnsucht nach der guten alten Zeit. Es war einmal. — In den Tagen der Väter. So alt wurden sie und so vielen Kindern gaben sie das Leben.

Die Menschen aller Zeiten stimmen dem Erzähler zu, der mit

solchem Behagen in den herrlichen Großtaten der guten alten Zeit sich ergeht. Die alten zumal: Ja als wir jung waren, da — —. Aber auch die jungen: Ja, wenn wir geboren wären und gelebt hätten zu jener Zeit, da hätten wir zeigen können, was in uns ist. Und auch im Einzelleben der Menschen gibt es gute alte Zeit: Ach wüßt ich doch den Weg zurück — —. Und hier und da und da und hier — da war die schönste Zeit meines Lebens. Gute alte Zeit. Es war einmal.

Nicht in Wirklichkeit. Wer jeweilen die gute alte Zeit sieht, dem ist sie nur noch alt, nicht mehr gut. Und wer jeweilen die gute alte Zeit gerade durchlebt, dem ist sie das Nicht-Glück. Oder aber darum liebt man die alte Zeit, weil man innerlich verrostet ist in den Anschauungen der alten Zeit und seine Augen nicht weit gemacht hat, neue Welt und in der neuen Welt neue Welten zu schauen.

Im Tiefsten unfromm ist dem Christen das Lied von der guten alten Zeit. Der Christ glaubt daran, daß in dem Werden der Verhältnisse Gottes Arbeit zu merken ist. Der Christ glaubt daran, daß Gott die Menschheit nach oben führt und nicht hinab. Der Christ traut es Gott zu, daß es keine alte gute Zeit gibt, sondern daß die neue Zeit immer die bessere ist. Und wenn er es nicht spürt, dann spannen seine Sehnsuchten sich vorwärts in das weite Land der kommenden Ewigkeiten.

Im Tiefsten unfromm ist dem Christen das Lied von der guten alten Zeit, denn es ist weithin nichts anderes als Faulheit. Christenleute sind aber fleißige Leute. Wir müssen die Hände heben zum Werk. Zunächst einmal immer neu kennen zu lernen die immer neue Zeit. Ihre Art, ihre Bedürfnisse und Nöte, ihre Herrlichkeiten und Tiefen. Und dann dieser immer neuen Zeit immer besser zu dienen. Guten Geist, fröhlichen Geist, ernsten und tapferen Geist, hineinzuleben in die immer neuen Verhältnisse. Christenleute haben viel zu viel mit der neuen Zeit zu tun, als daß sie an die alte ihr Herz hängen könnten. Viel zu viel zu tun mit der neuen Zeit: anzubeten den lebendigen freundlichen Gott, der täglich in ihr neu wird, und zu arbeiten für den lebendigen Gott in dieser neuen Zeit.

Versuche mit Wasserstoff. Der erfahrene Lehrer weiß, daß das Experimentieren mit dem Wasserstoff keine ganz unbedenkliche Sache ist. Der ungeübte erfährt es, wenn aus dem Wasserstoffentwickelungsgefäß der nicht ganz gut schließende Kork hinausgeschleudert oder wenn unter gewaltiger Detonation das Gefäß zertrümmert wird. Nur wer vollständig vertraut ist mit den Versuchsbedingungen, darf es wagen, vor der Klasse mit Wasserstoff Versuche anzustellen. Auch der wohlgeübte Experimentator wird sich der Gefahren bewußt bleiben, die für ihn selbst und für die Kinder aus leichtfertigem Umgang mit dem interessanten Gase erwachsen. Dem Anfänger ist daher mit dem bloßen Worte „Vorsicht!“ nicht gedient; es ist ihm auch noch kein

guter Dienſt getan, wenn man ihm nur ſagt — und es geſchieht in gar manchem Buche —: Nachdem die Entwicklung einige Zeit gedauert hat, halte man einen brennenden Span an die Öffnung der Ableitungsröhre. Beſſer iſts ſchon, wenn man den Rat gibt: „Um ſich zu überzeugen, daß in der Flaſche vorher vorhandene Luft durch das Waſſerſtoffgas vollſtändig verdrängt iſt, fange man etwas von dem Gaſe in einem (mit Waſſer gefüllten) Probierröhrchen auf und bringe dies ſchnell, mit ſeinem offenen Ende nach unten gekehrt, über die Flamme einer Lampe“ uſf. Das beſte wäre, wenn man den Apparat ſo einrichtete, daß dem Waſſerſtoff während der Entwicklung jede Möglichkeit, ſich mit Luft zu vermiſchen entzogen wäre. In der Zeitſchrift für Lehrmittelweſen und pädagogiſche Literatur (Wien 1905, Nr. 1) wird folgendes Verfahren empfohlen. In eine Gasentwicklungsflaſche der einfachſten Art bringt man Zinkſpäne. Hierauf füllt man ſie bis zum Überfließen mit verdünnter Schwefelſäure und verſchließt dann die Flaſche mit einem luftdicht ſchließenden Pfropfen, der eine gutanſchließende, aber verſchiebbare Glasröhre trägt. Dieſe muß bis zum Boden des Gefäßes reichen. Nun vollzieht ſich in dem Gefäße ein Vorgang ähnlich dem im Heronsball. Das ſich entwickelnde Gas drängt die Flüſſigkeit durch die Röhre aus der Flaſche und ſammelt ſich in dem oben frei werdenden Raum an. Nachdem ſich das Gefäß ungefähr zu einem Viertel mit Gas gefüllt hat, zieht man die Röhre ſoweit heraus, bis ihr unteres Ende nicht mehr in die Flüſſigkeit taucht. Nun kann das Gas entzündet werden. Wir fügen hinzu: Ruhe und Vorſicht iſt aber auch hier geraten. Dieſe Vorſicht ſoll man auch bei Benutzung des ſehr bequemen Kippſchen Apparates nicht außer acht laſſen. Der Vorteil dieſes Apparates beſteht darin, daß ſich nur ſoviel Waſſerſtoff entwickelt als gebraucht wird, wie in den alten Studierlampen mit Sturzflaſche nur ſoviel Öl nachfloß als verbrannt war. Ähnliche Dienſte leiſtet eine Vorrichtung, die nach dem Prinzip der Döbereinerſchen Platinzündmaſchine eingerichtet iſt und die man ſich leicht ſelbſt herſtellen kann. Man nimmt ein Glas, wie es zu galvaniſchen Elementen gebraucht wird. Dazu verſchafft man ſich einen paſſenden Deckel, am beſten mit übergreifendem Rand oder ſo eingerichtet, wie es am osmotiſchen Apparat der Fall iſt. Der Deckel bekommt in der Mitte eine Hülſe, die nach außen ſteht. In dieſe Hülſe kittet man ein weites unten koniſch ſich verengendes Glasrohr. Man füllt es etwa bis zur Hälfte mit Zinkſtückchen und verſchließt oben mit einem Kork. Durch dieſen iſt ein gläſernes Winkelrohr geſteckt, das in ſeinem horizontalen Teile einen Hahnverſchluß hat. Iſt das äußere Gefäß mit verdünnter Schwefelſäure gefüllt, ſo bringt dieſe durch die enge Öffnung des Zinkbehälters, die Gasentwicklung beginnt und das Gas ſtrömt durch das Winkelrohr aus. Nach dem Verſchluß des Hahns treibt das Gas, ganz wie in der Döbereinerſchen

Zündmaschine, die Flüssigkeit aus dem Zinkbehälter in das Hauptgefäß zurück und die weitere Einwirkung wird unterbrochen.

Noch ein Wort zur Wasserzersetzung durch Natrium oder Kalium. Diese Reaktion ist so interessant und belehrend, daß man sie auch in der Volksschule nicht unterlassen wird. Aber ganz ohne Gefahr ist sie nicht. Ist das Metall von dem anhaftenden und eingeschlossenen Steinöl nicht ganz sorgfältig befreit, so kommt es zu Explosionen, bei denen Metalltröpfchen oft weit umhergeschleudert werden. Am besten macht man den Versuch in einem hohen Glasgefäß, wenigstens den mit Kalium. Einiges Geschick erfordert der Versuch, wenn man das bei der Reduktion des Wassers entsteigende Gas auffangen will. Da wird geraten: man bringe ein erbsengroßes Stück Natrium mittels eines Eisendrahtes unter den Auffangezylinder. Ein andrer Experimentator fügt wenigstens hinzu, man solle das Natrium fest an den Draht andrücken. Noch ein andrer, der den Versuch aber wahrscheinlich selbst nicht gemacht hat, wünscht, man solle ein Kaliumstück (wie groß?!) auf das Wasser im Gefäße werfen und es mittels eines löffelförmig gebogenen Drahtnetzes (von welchem Umfang?) auffangen (wer denkt da nicht an den Schutzmann, der den sehr beweglichen Strolch zu haschen sucht?). Wenn man es glücklich gefangen hat, soll man es unter die Öffnung des Zylinders führen.

Das Drahtgeflecht ist gut; aber man soll das Metall in dieses einsperren, noch ehe mans ins Wasser bringt. Selbst in diesem Falle entwischt es dem Gefängnis, wenn man die Maschen nicht sehr klein gemacht hat und nicht sehr behende ist. Wir sind am besten auf folgende Weise gefahren. Wir haben uns aus Eisenblech zwei Löffelchen in der Größe eines kleinen Fingernagels zugerichtet. Sie sind an einer Stelle mit Lappen versehen und daran so vernietet, daß sie sich wie zwei aufeinander gelegte Hohlhände gegeneinander verschieben lassen. Von dem Lappen aus geht ein Draht zum Anfassen des Doppellöffels. Über den Gebrauch ist wohl nichts weiter zu sagen. Die Vorrichtung hat sich stets vortrefflich bewährt. Zur gefahrlosen Beobachtung der Oxydkugel, zur Erforschung der Ursache ihres Tanzes usw. haben wir einen außer Dienst gesetzten Lampenzylinder übergestürzt und das Gesicht außerdem durch ein vorgehaltenes Drahtnetz geschützt.

Wie vorsichtig man auch beim Gebrauch von Sauerstoffbomben sein muß, da sie bis zu 20 Prozent Wasserstoff enthalten können, lehrt eine Explosion, die im Vorjahr im Technikum zu Winterthur erfolgte. Beim Messen des Sauerstoffverbrauches entzündeten sich die ölhaltigen Bestandteile des Manometers, und die Knallgasexplosion war da. Der Aufwärter wurde in Stücke zerrissen, das Gebäude, das Mobiliar und die physikalischen Apparate erlitten sehr beträchtliche Zerstörungen.

Eingegangene Schriften.

1. **Ernst Linde, Moderne Lyrik in schulmäßiger Behandlung.** Mit besonderer Berücksichtigung des Ästhetischen. Ausgeführte Lehrproben zum Gebrauch in niederen und höheren Schulen. 227 S. Leipzig 1905, Friedrich Brandstetter. 2,50 *M*, geb. 3 *M*.

Wir bezeichnen aus doppeltem Grund diese neueste Arbeit aus der Feder des bekannten Schulmanns als ein verdienstliches Unternehmen. Erstens bringt er aus dem Schatze der modernen deutschen Lyrik erneut vortreffliche Früchte an seine Mitarbeiter in der Schule heran, um sie daran zu erinnern, wie reich unsere Zeit an lyrischen Talenten ist. Die ausgewählten 82 Dichtungen sind bis auf 6 in dem „Vom goldenen Überfluß" enthalten, das die Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege künstlerischer Bildung herausgegeben hat. Die Eigenart gar mancher dieser Schöpfungen macht es vielen schwer, auch da Schönheit zu erblicken, wohin man zeither vielleicht mit einer gewissen Geringschätzung als auf etwas Minderwertiges, den Schülern völlig Unverständliches gesehen hat. Lyrik gleicht ja überhaupt, wie Gregori, der Sammler der „Lyrischen Andachten", andeutet, einer fern hängenden Glocke Ton, der, ehe unser Ohr ihn vernimmt, sich vollsaugt auf seinem Wege mit dem Gesange und dem Duft der Natur, und wir wissen kaum, von wannen er kommt, und ob eine bronzene Glocke spricht oder der Mund der Welt. Linde versucht nun die Einführung in die moderne Lyrik und gibt eine Anleitung, wie etwa jene Dichtungen — viele sind Balladen — in der Schule zu behandeln sein dürften. Das ist für uns der zweite Grund, weshalb wir das Unternehmen ein verdienstliches nannten. Die schulmäßige Behandlung ist keine leichte Sache. Manche Gedichterklärung — und deren gibt es ja fast zuviele — erinnert in ihrer schulmeisterlich zopfigen Weise an die Bemerkung in Hebbels Tagebuch über die Behandlung der griechischen Dichter. „Sie auf den Schulen lesen", so schreibt er, „ist gerade so, als wenn man den menschlichen Körper schön finden sollte, *während man ihn seziert*. Es ist schon oft gesagt worden, seit Schiller seine ästhetischen Briefe geschrieben, aber es kann nicht oft genug gesagt werden: Es widerspricht dem Begriff der Schönheit, ein Kunstwerk, z. B. ein Gedicht, mit dem Denken bis in die feinsten Fasern zu zergliedern, zu zerfleischen. Andrerseits kann man auch nicht jene subjektive Regellosigkeit gut heißen, wie sie hie und da in der Praxis in die Erscheinung tritt.

Die rechte Mittelstraße geht der Verfasser. Wie ernst er seine Aufgabe erfaßt hat, möchten wir am liebsten durch Abdruck des Vorworts dartun, wenn nicht der Raum dazu mangelte. Doch haben wir uns die Erlaubnis erbeten, eine Nummer zum Abdruck zu bringen. Daraus wird man am besten erkennen, wie Linde die Darbietung des Gedichts vorbereitet und wie er vom erstmaligen Vortrag des Gedichtes zur vertiefenden Besprechung kommt, die nichts weniger als jenes so oft schon gerügte zerpflückende Erläutern ist.

Eine Hauptsache kann freilich auch durch den Abdruck der Behandlung nicht gegeben werden, das ist der vorbereitende *Vortrag* des Gedichts durch den Lehrer nach der Vorbereitung, und der vertiefte Vortrag, der der Einführung in den ästhetischen Gehalt des Gedichts vorausgehen soll. Es läßt sich nur andeuten, daß es hierbei wie im Religionsunterricht auf das Lebendigerhalten des Gefühls ankommt, es handle sich um etwas höchst Zartes, Schönes, Weihevolles. Die Kinder müssen, und darin stimmen wir dem Herausgeber mit ganzer Seele bei, das Gedicht aus den Händen des Lehrers empfangen wie ein kostbares Kleinod. Wie die Behandlung des Gedichtes seine Wiedergeburt aus dem Geiste des Lehrers und eine Übersetzung desselben in seine eigene, am Studium des Kindes orientierte Sprache sein soll, so darf der Vortrag nur mit schlichtem, na-

türlichem Ausdruck geschehen, frei von der herzlosen Verständigkeit, frei aber auch von dem unwahren, theatralischen Pathos. Das ist freilich eine Kunst; aber dem Lehrer gelingts, der sich selber bezwingt. Die Präparationen werden viel Gutes stiften können, wenn man sie nicht sklavisch nachahmt, sondern sie sich lediglich zur Anregung dienen läßt. Wenn Linde z. B. bei der Vertiefung in Storms „Abseits" sagt: „Die Heide liegt im warmen Strahle der Mittagssonne wie ein Kätzchen, das sich sonnt und vor Behagen schnurrt," so wird man sich fragen, ob das gebrauchte Bild für das Kind nicht eher hinderlich als förderlich ist, um sich die Heidelandschaft im Geiste zu gestalten. Nicht jeder ist ein Künstler, der hier mit Farben schnell nachhilft, damit das Schülerauge die Heide in der Mittagsruhe erblickt und sie sich dehnen sieht bis „an den fernen, in violettem Dunst verzitternden Horizont." R. S.

2. **Ernst Linde, Persönlichkeits-Pädagogik.** Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. Mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsweise Rudolf Hildebrands. 2. durchgesehene Auflage. Leipzig 1905, Friedrich Brandstetter. 2,50 *M*, geb. 3 *M*.

A. H. Niemeyer schrieb vor nunmehr fast hundert Jahren: durch das Studium der Theorie des Unterrichts, durch Bekanntschaft mit den Methoden, welche sich in der Erfahrung als die besten in jedem Fach bewährt haben, können wenigstens angehende Lehrer sehr viele Fehler vermeiden, und früher zur Fertigkeit gelangen. Nächstdem ist diese vorzüglich die Sache vieler Übung. Sie gibt dem Lehrer die eigentliche Gewandtheit, führt ihn auf mancherlei Vorteile und Kunstgriffe, nähert ihn dem Lehrling, macht ihn mit dem wahren Bedürfnis desselben bekannt und lehrt ihn die allgemeinen Gesetze der Methode nach den Umständen und Subjekten modifizieren. „Dies alles", so fährt er fort, „wird endlich durch die Gesinnung vollendet, in welcher das ganze Lehrgeschäft getrieben wird, und woraus erst Geist und Leben hervorgeht, und sich auch am natürlichsten die wunderbaren Wirkungen erklären lassen, die mancher Lehrer hervorbringt und wodurch er selbst seine Lehrlinge begeistert." Niemeyer und jeder vernünftige Pädagoge mit ihm unterschätzt also keineswegs eine auf die Natur des Lehrobjektes gegründete Methode; aber er kämpft gegen die von ihm als „neuste Schule" bezeichnete Richtung, welche nur eine absolute Methode kannte, während sie geringschätzig auf die „Manieren" herabsah, die allein von des Lehrers Persönlichkeit ausgegangen wären. Das war vor nahezu einem Jahrhundert. Wie hat sich aber der Aberglaube von der alleinseligmachenden Methode bis in die Gegenwart erhalten! Wie hat man sich bis in die neue Zeit mehr um den Unterrichtsstoff als um das Kind bekümmert trotz der Mahnung eines Denzel, wenn er sagt, der rechte Erzieher offenbare sich in der zarten Achtung für das, was der Mensch bereits ist, ehe er in „die Hand der Erziehung kommt", in dem wahrhaft kindlichen Gemüt, das mit einem „elementarischen Geist" vermählt ist, mit jenem Geist, der erkennt, was eigentlich zu lernen Not ist und der versteht, jedes Pensum der Fähigkeit des Kindes anzupassen.

Das vorliegende Buch hat seit einem Jahrzehnt mitgeholfen die Erzieher daran zu erinnern, daß alles Leben in der Schule, alle Gemüts-Regungen und -Bewegungen der Schülerseele ausgehen müssen von dem „innerlich knospenden und treibenden Leben in der Seele des Lehrers. Nur, wo der sonst so gefürchtete Lehr- und Lernstoff in eine greifbar nahe, anziehende Wirklichkeit sich auflöst, da wird bei Lehrern und Lernenden das innere Sinnen- und Empfindungsleben rege, da strömen die Lebenskräfte der Seele herzu, Lust und Freude, die guten Geister alles Werdens und Reifens, werden wach und machen die Überwindung von Schwierigkeiten möglich. Das ist der Geist, aus dem und in dem das Lindesche Buch geschrieben ist. Es ist das Werk einer frischen, fröhlichen, freien

Lehrerpersönlichkeit, eines Meisters, der die Form hie und da zerbrechen darf, weil er des Stoffes mächtig geworden ist durch tiefes Nachdenken und innere Wärme.

Das Buch zerfällt in einen allgemeinen und in einen besonderen Teil. Jener hat folgende Kapitelüberschriften: Eins ist not! Die Erzieherpersönlichkeit. Gemütsbildung. Erziehender Unterricht. Was sind und was sollen Anschauungen? Der springende Punkt des Unterrichts. Gegenständliches Denken. Dunkler Besitz. Vom Mißbrauch des Gedächtnisses. Die Schulklemme.

Im besonderen Teil werden die einzelnen Lehrfächer im Lichte der Persönlichkeits-Pädagogik betrachtet.

Rudolf Hildebrand, der unter allen neuzeitlichen Pädagogen am nachdrücklichsten gegen die Unterrichtsschablone und Methodengläubigkeit angekämpft hat, er würde an diesem seinem Schüler seine Freude haben, dessen Buch auf jeder Seite uns zuruft: Lehrer, beteilige dich mit deiner ganzen Persönlichkeit am Unterrichtsstoff nicht nur, sondern auch am Seelenleben deiner Schüler.

Leben entzündet sich am Leben. Der Stoff an sich tötet, der Geist macht lebendig. R. S.

3. **Dr. Paul Natorp,** Universitätsprofessor, **Pestalozzi und die Frauenbildung.** 47 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 0,60 *M*.

P. Natorp betrachtet die Frauenbildungsfrage als eine solche der höheren Pädagogik, d. h. einer solchen, die es wagt, auch einen ernsten Fortschritt über die gegebene Lage hinaus, die Änderung der äußeren und inneren Bildungsarbeit ins Auge zu fassen, ihr neue Aufgaben zu stellen und zu ihrer Bewältigung neue Kräfte zu entfesseln.

Während Herbart, der zurzeit wohl den stärksten Einfluß auf die deutsche Schule ausübt, der Frauenbildungsfrage kein Interesse entgegenbrachte, findet sich solches in reichem Maße bei dem genialen Pestalozzi, der Gestalten schuf, „die uns berühren, als seien sie aus der Gegenwart entnommen," der bei all seinem Streben und Kämpfen die Überzeugung gewann, daß Frauen Menschen, ganze Menschen — wenigstens sein können. Und wenn wir nun auf der einen Seite mit N. darin einverstanden sind, daß es die in vieler Hinsicht stark geänderte Lage unserer Zeit sei, die die Frauenbildungsfrage zu ihrer großen Bedeutung erhoben hat, so können wir ihm auf der anderen Seite nur beipflichten, wenn er dem, was Pestalozzi über die Frauenbildungsfrage geschrieben hat, auch für unsere Zeit hohen Wert beimißt; war doch Pestalozzi ein tiefer Kenner der Eigenart der Frauenseele. Und so hebt N. z. B. hervor, um nur eins zu erwähnen, daß es Pestalozzi nie gut geheißen haben würde, daß die Frau der vornehmen Stände dem Hausleben entfremdet werde und der größten, zugleich natürlichsten und dringlichsten Aufgabe des Weibes, der Aufzucht eigener Kinder, sich wohl gar entziehe. Doch genug. Hier heißt es: „Tolle, lege!" Es ist sicher für jeden ein Genuß, das Schriftchen Natorps zu lesen. Dr. H. Götz.

4. **J. Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursache von Gesetzesverletzungen Jugendlicher.** II u. 57 S. Langensalza 1904, H. Beyer & Söhne. 1 *M*.

Nach einleitenden Bemerkungen zeigt J. Trüper, der Direktor des Erziehungshauses und Kindersanatoriums auf der Josephinenhöhe bei Jena, an der Hand lehrreicher Beispiele — Fall Goldschmidt, Fischer, Hüssener, Prinz Prosper v. Arenberg u. Dippold —, daß Psychopathisches zu den Ursachen des Gesetzesbruches gehört. Dann weist er darauf hin, daß neben der psychopathischen Belastung und der durch Alkoholismus und Sexualismus verursachten psychopathischen Herabminderung bei psychopathisch geschädigten Naturen schlechte Beispiele

und schlechte Lektüre einen unheilvollen Einfluß ausüben. Gegenüber der klassischen Strafrechtstheorie, welche die Strafe zum Zwecke der Vergeltung und der Wiederherstellung der gebrochenen Rechtsordnung fordert, und der modernen Schule, welche durch die Strafe den Schutz der Gesellschaft bezweckt, fordert er auf Grund der psychopathologischen Betrachtung des jugendlichen Verbrechertums, daß wir neben oder vor der Strafe aus Vergeltung oder zum Zwecke des Schutzes der Gesellschaft die Verhütung der Gesetzesübertretungen, und bei Gesetzesübertretungen die leiblich und seelische Besserung und Rettung ins Auge fassen. Auf Grund seiner Darlegungen formuliert dann Trüper eine Anzahl beherzigenswerter Forderungen an den Pädagogen, den Richter und den Staat. Trüpers Schriftchen ist höchst empfehlenswert. Dr. H. Götz.

5. **Dr. August Vogel, Überblick über die Geschichte der Philosophie in ihren interessantesten Problemen.** Für weitere Kreise in leicht verständlicher Darstellung. II. Teil: Die neue und die neueste Philosophie. 200 S. Leipzig 1905, Friedrich Brandstetter. 2,60 ℳ, geb. 3 ℳ.

Auf den 1. Teil dieses Überblicks haben wir in dieser Zeitschrift empfehlend hingewiesen. Der vorliegende 2. Teil erfüllt, was der erste erwarten ließ. Die Anforderungen an das Verständnis der Leser sind maßvoll. Auch durch die kantische und die nachkantische Philosophie führt er den, welcher nur einige Begabung für philosophische Spekulation hat, mit Erfolg hindurch. Zu billigen ists, daß nur kurz jene Geistesrichtung behandelt worden ist, die in der Hauptsache Magddienste der mittelalterlichen Kirche verrichtet hat.

Ein Anhang enthält die Erklärung der vorkommenden Fremdwörter und philosophischen Ausdrücke. S.

6. **Th. Franke, Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte.** II. Teil: Neuzeit. 3. Auflage. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 4,80 ℳ, geb. 5,40 ℳ.

„Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen." Der Verfasser bietet, wie im ersten, so auch in diesem Teile auf 512 Seiten eine reiche, mit vielem Fleiß gesichtete Stofffammlung, welche er um leuchtende Punkte vaterländischer Geschichte gruppiert, dabei in lobenswerter Art den Kulturfortschritten der einzelnen Jahrhunderte Rechnung tragend. Außerdem hat die preußische Stammesgeschichte in ausgiebiger Weise Berücksichtigung gefunden. (Den ersten drei Königen sind 71 Seiten gewidmet).

An geeigneten Stellen sind ausführliche kirchengeschichtliche Abhandlungen eingeflochten. Das überreiche Zahlenmaterial sei zunächst dem Selbststudium des Geschichtslehrers empfohlen. Eine besondere Bearbeitung des Reformationszeitalters für die Mittelstufe ist entbehrlich. Wohl aber hätten, zumal das Lehrbuch auch den Töchterschulen empohlen wird, noch einige Bilder deutscher Frauengestalten gezeichnet werden können.

Dem nordischen Kriege ist zu wenig, dem amerikanischen Befreiungskriege gar kein Raum gegönnt.

Die den einzelnen Darbietungen angegliederten Besprechungen enthalten, ähnlich wie bei Staude und Göpfert, wertvolle, unter den verschiedensten Gesichtspunkten zusammengefaßte Gedanken.

Der Verfasser versteht es, ohne sich ins Breite zu verlieren, durch Verknüpfung, Vergleichung, Vertiefung und Anwendung das geschichtliche Interesse zu wecken, die Denk- und Urteilskraft zu stärken und vor allem geschichtliche Personen und Zustände aus gewissen Lebensverhältnissen des Volkes zu entwickeln.

Manche Charakterzeichnungen — Kurfürst Moritz, Friedrich Wilhelm III. — sind auf Kosten historischer Wahrheit zu sehr idealisiert. Die Besprechung der Rokokozeit gehört nicht an das Ende des 17., sondern des 18. Jahrhunderts. Wünschenswert erscheint, daß in einer neuen Auflage das Quadratkilometer als Flächenmaß angewendet und zur leichteren Benutzung des umfangreichen Werkes demselben ein etwas ausführlicheres Inhaltsverzeichnis vorangestellt werde.

Uneingeschränktes Lob gebührt der schlichten und dabei warmen Sprache. Die lebendige, individualisierende Erzählung, in Verbindung mit eingestreuten Quellenangaben, Gedichten und zahlreichen Sprichwörtern, ist wohl geeignet, „junge Herzen zu gewinnen, den Blick für geschichtliche Personen und Verhältnisse zu weiten, die Liebe zu Familie, Heimat, Vaterland, Menschheit zu wecken und zu pflegen." Kp.

7. **Dr. Otto Ule, Die Wunder der Sternenwelt.** Ein Ausflug in den Himmelsraum für die Gebildeten aller Stände und alle Freunde der Natur. In vierter völlig umgearbeiteter Auflage herausgegeben von Prof. Dr. Hermann J. Klein. Mit 121 Textabbildungen und 4 Tafeln. 310 S. Leipzig 1906, O. Spamer. geb. 8,50 ℳ.

Ein vornehm ausgestattetes Buch. Ule, der erste Herausgeber dieses Werkes, das uns schon in der ersten Auflage treffliche Dienste bei der Vorbereitung für den Unterricht in der Himmelskunde geleistet hat, erinnerte sehr mit Recht an das Wort Schillers, welches lautet: „Wer mir seine Kenntnisse in schulgerechter Form überliefert, der überzeugt mich zwar, daß er sie richtig faßte und zu behaupten weiß; wer aber zugleich imstande ist, sie in einer schönen Form mitzuteilen, der beweist nicht nur, daß er dazu befähigt ist, sie zu erweitern, er beweist auch, daß er sie in seine Natur aufgenommen und in seinen Handlungen darzustellen fähig ist. Nichts, als was in uns selbst schon lebendige Tat ist, kann es außer uns werden, und es ist mit Schöpfungen des Geistes wie mit organischen Bildungen: nur aus der Blüte geht die Frucht hervor." Was Schiller fordert, das hat Ule in vollem Maße geleistet und der Neubearbeiter nicht minder. Nach den nötigen Vorbereitungen zu einem Ausflug in den unendlichen Weltenraum, wandert der gelehrte Führer mit uns in die planetarische Welt und schließt die wissenschaftliche Wanderung in einem dritten Teile mit einem Besuch der Fixstern- und Nebelwelt ab. Mit wahrhaft pädagogischem Geschick weiß er die Anschauungen des Anfängers zu erweitern und zu vertiefen, seinen Geist zur ernsten Denkarbeit anzuregen, seine unausgesprochenen Fragen zu beantworten und ihm edlen Genuß zu bereiten durch die ganze Art, wie er auch schwierige Partien zu behandeln vermag. Möchten sich recht viele finden, die sich durch das Buch ins Sternenuniversum führen lassen. Dann würden auch die toten Punkte in den Lehrplänen für Geographie glücklich überwunden und den Schülern diejenige Belehrung über den Kosmos zuteil werden, die Einsicht und Freude zugleich bietet. Auch auf dem Gebiet der Himmelskunde verdient das obenangeführte Wort Schillers seitens des Lehrers vollste Beachtung. R. S.

8. **Waldidyll. Dreistimmiger Frauenchor von Wilhelm Venus.** Leipzig, Hans Licht. Partitur u. Stimmen 2,50 ℳ, einzelne Stimme 0,50 ℳ.

Von mittlerer Schwierigkeit; gut getroffen in der Stimmung und bei ungekünstelter harmonischer Haltung von klanglichem Reize. —g—

9. **Dr. Gustav Leipoldt**, Prof., **Verkehrskarte von Mitteleuropa.** Politische Karte mit Angaben der Eisenbahnen, wichtigen Alpenstraßen, Dampferlinien und Telegraphenverbindungen. Maßstab 1:850 000 165/180 cm. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Aufgezogen auf Leinwand mit Stäben und Wachstuch 22 *M*.

Eine Karte mit dem Spinnennetz von Eisenbahnlinien, wie es Mitteleuropa bietet, und zugleich geeignet, die politischen Verhältnisse wahr vor Augen zu stellen: hier ist das scheinbar schwer zu Vereinigende zusammengefügt, und wir müssen bekennen: mit Glück. Die Karte ist von ausgezeichneter Fernwirkung. Auch bei Abendlicht vermochten wir die politischen Abgrenzungen deutlich zu erkennen, obwohl bis auf die kleinsten Staatengebiete nur Randkolorit angewendet worden ist. Die Karte greift weit aus, im Norden bis zum Parallelkreis von Memel, im Süden bis zur Breite von Toulon und Ankona. Im Osten schneidet die Karte östlich von Warschau ab, im Westen mit dem Meridian von Lille. Schade, daß nicht noch eine Ausdehnung um 10—12 cm geschehen konnte, damit Paris Platz gefunden hätte. Doch die Karte bietet eine Fülle von wichtigen Verkehrselementen. Wir mögen nach den großen und kleinen Eisenbahnen, den wichtigen Alpenstraßen fragen, oder uns umsehen nach den anschließenden Dampferlinien im Norden und im Süden; wir mögen auf die Telegraphenverbindungen achten, die nicht mit den Eisenbahnlinien zusammenfallen oder auf die Kabel und auf die Bezeichnung der Flußschiffbarkeit: immer empfangen wir schnelle Belehrung, auch über Zeitangaben, die für den internationalen Verkehr wichtig sind. Mit der wissenschaftlichen Genauigkeit wetteifert die technische Ausführung, die Schrift und die gruppierenden Zeichen der zahlreichen Ortschaften eingeschlossen. R. S.

10. **Drei Wandtafeln für den zoologischen Unterricht** sind in dem Leipziger Schulbilderverlag von F. E. Wachsmuth erschienen:

1. Schmarotzer am Menschen. Schiffel und Fiedler haben sich vereinigt, um in bedeutender Vergrößerung jene unliebsamen Oberflächenbewohner uns vor Augen zu führen, die reinliche Menschen sorglich von sich fern zu halten suchen, deren Heimsuchung aber auch keusche Leiber erfahren müssen. Das Gesindel zu sehen, ist kein erfreulicher Anblick, auch im Bilde nicht. Vielleicht hätte man zarter Empfindung mehr entsprochen, wenn man auf die Nachahmung der Naturfarbe verzichtet und die Gestalten in Weiß auf schwarzem Untergrunde dargestellt hätte. So leuchten auch Einzelheiten, wie wirs an ähnlicher Arbeit erfahren haben, weit in der Ferne. — Kopf-, Filz- und Kleiderlaus eröffnen den Reigen. Das erstgenannte Geschöpf hat im Bilde eine etwa 237-fache lineare Vergrößerung erfahren. Die zweite Reihe beginnt der lustige Turner im braunen Trikot. Dann folgt die flachgedrückte, übelriechende Vertreterin einer Unterordnung der Schnabelkerfe. Den Schluß machen die beiden Minen- und Höhlenarbeiterinnen, die Krätz- und die Haarbalgmilbe.

2. Der Mäusebussard (Buteo vulgaris) von dem bekannten Tiermaler Kuhnert meisterhaft dargestellt, wie der nützliche Raubvogel sich eben niedergelassen hat, um eine Kreuzotter zu fassen. Die Ausführung ist in der von dem weitbekannten Verlag gewohnten Weise geschehen.

3. Der Iltis (Putorius foetidus) und das Wiesel (Putorius vulgaris). Jener hat ein Rebhuhn erbeutet; die herumliegenden Federn deuten den vorausgegangenen, allerdings sehr ungleichen Kampf an. Nach Blute lüstern zeigt der Räuber sein Gebiß. Vom hohen Waldrand herunter blickt das Wiesel mit hochgestrecktem Halse, dabei die charakteristische Weißfärbung der Unterseite uns sehen lassend.

Auch dieses von Kuhnert entworfene Bild ist ein vortreffliches Anschauungsmittel. S.

11. **F. Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen.** Ein praktischer Ratgeber für junge Elementarlehrer. 9. Aufl. Leipzig und Einbeck 1906, Alfred Oehmigke. 4 ℳ.

„Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen." Das kann von Wiedemanns Buch noch immer gelten. Sind auch die Ausführungen des Verfassers in mancher Beziehung durch die Zeit überholt, so enthalten sie doch für den jungen Elementarlehrer gar wertvolle Winke, die er nicht unbeachtet lassen wird, für die er sogar sehr dankbar sein muß, besonders da die Ratschläge, die er hier erhält, durch vieljährige Praxis auf ihren Wert und ihre Anwendbarkeit geprüft sind. Wie tröstlich ist es oft für den jungen Elementarlehrer, wenn er, durch scheinbare Mißerfolge entmutigt, dann bei Wiedemann, dem erfahrenen Praktikus, lesen kann, wie es diesem nicht viel besser ergangen ist; oder, wenn er schon im voraus aus seinen Kapiteln auf die Eventualitäten, die der Unterricht in dieser oder jener Beziehung mit sich bringen wird, vorbereitet ist. In bezug auf die methodischen Anweisungen ist besonders hervorzuheben, daß W. „kein Phantasiebild als Ziel, sondern immer nur das Möglichsterreichbare" im Auge hat. So verdient das Buch mit vollem Recht die Bezeichnung „praktischer Ratgeber." Mckbgr.

12. **120 Melodien aus dem revidierten Choralbuch von † Ed. Hille.** Taktmäßig und einheitlich notiert von Chr. Drömann. Hannover, C. Meyers Verl. 2,50 ℳ, geb. 3 ℳ.

Mit der Reform des Choralgesanges will es nicht recht vorwärts gehen. Der Gründe hierfür sind mancherlei, doch können die hier ausgeschaltet werden. Erfreulich ist es, daß durch daß Drömannsche Buch wieder einmal ein Anstoß gegeben wird. Es ist, wenn ihm nur in allen beteiligten Kreisen die Beachtung geschenkt wird, auf die es ein Anrecht hat, auch wirklich geeignet, die Frage neuerlich in Fluß zu bringen. Nicht in allem freilich kann man sich mit dem Verfasser einverstanden erklären; dazu ist er zum Teil zu radikal oder auch sachlich anfechtbar. Aber besser noch so, als wenn bloß ein schüchterner Vermittelungsversuch unternommen worden wäre. Drömann ist auf dem Gebiete kein Neuling; er hat sich, wie man aus allem merkt, lange Zeit hindurch mit der Sache befaßt. Zweierlei erstrebt er: 1. einen korrekten und 2. einen einheitlichen Gesang unserer Kirchenlieder. An der Hand von 120 Melodien (zu 550 Liedern), die „taktmäßig und einheitlich notiert", mit Texten und historischen, metrischen und technischen Erläuterungen versehen sind, macht er greifbare Vorschläge. Vorausgeschickt sind diesen Melodien eine Einleitung und vier einführende „Inhaltsübersichten." In der sehr ausführlich gehaltenen Einleitung werden Veranlassung, Wesen und Zweck des Buches dargelegt. Die Erzielung eines korrekten Gesanges setzt eine korrekte Notierung voraus, diese wieder bedingt die Beseitigung der Fermate im Verlaufe der Melodie. Dieser Forderung stimmen wir zu, unter der Bedingung allerdings, daß der Übersichtlichkeit wegen (für Organisten, Chorleiter usw.) der Zeilenschluß durch ein Zeichen markiert werden muß. Weiterhin soll die ganze metrische Gliederung korrekt, dem Vermaße sich anpassend sein. Hier wird der Verfasser nicht in allen dargebotenen Beispielen auf Zustimmung rechnen können (cf. „Herr Jesu Christ, dich zu uns wend."); insbesondere fordert es zum Widerspruch heraus, wenn, wie bei „Ein' feste Burg", für einzelne Zeilen zu metrischen Modifikationen gegriffen wird. Das entspricht nicht dem Wesen des geistlichen Volksliedes, als welches der Choral doch zu gelten hat. Auch die Eigentümlichkeit des Volksliedes, daß es nicht in einer bestimmten Lesart kursiert, läßt es — und das bringt uns zur zweiten Hauptforderung des Verfassers — nicht als sicher erscheinen, daß eine Normalnotierung Eingang finde. —g—

Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

55. Band. — 2. Heft.

Die auffällige Vernachlässigung des prosaischen Schrifttums beim literarästhetischen Deutschunterricht.

Von Rektor R. Hecker.

„Um Prosa zu schreiben, muß man etwas zu sagen haben."

Goethe.

Wir haben in diesen Blättern für Schulpraxis und Schulwissenschaft schon wiederholentlich die Lesebuchreform gestreift,[1]) um nun in nachstehendem die Gestaltung eines wesentlichen Bestandteils des Lesebuchinhalts einer kritischen Beleuchtung zu unterziehen.

Es mag auf den ersten Blick fast befremden, daß wir uns gemüßigt gefunden, hier eine Lanze für das prosaische Schrifttum beim literarischen deutschen Unterricht zu brechen, da es doch eigentlich als selbstverständlich gelten müßte, daß beide Darstellungsformen der edleren Schriftsprache in voller Gleichberechtigung zur unterrichtlichen Verwertung kommen. Dem ist aber keineswegs so, wie unsere nachfolgenden Untersuchungen ergeben dürften.

Die Falkschen „Allgemeinen Bestimmungen" vom Jahre 1872, die ja in vielerlei Hinsicht neue Direktiven und Ansätze zu gesunden Reformrichtungen gegeben, aber leider, wie es bei solchen regulativischen Erlassen häufig der Fall ist, nicht immer richtig verstanden und ausgeführt wurden, ordneten hinsichtlich der Ausnützung des Lesebuchinhalts an: „Bei der Behandlung desselben ist womöglich der gesamte Inhalt (also auch der prosaische Teil) nach und nach zu verarbeiten."

---

[1]) „Das Lesebuch im Lichte des Ministerialerlasses vom 28. Februar 1902". Prakt. Schulmann 1902 S. 706ff. — Ferner: „Der Grundsatz der Kulturgemäßheit" usw. 1905 S. 414ff.

3636668

Dieser Bestimmung widerspricht aber eigentlich nachstehender Passus: „Geeignete Sprachstücke poetischer Form und zwar in Schulen mit einem oder zwei Lehrern besonders Volksliedertexte, werden auf allen drei Stufen nach vorangegangener Besprechung memoriert."

Danach sind also alle prosaischen Literaturproben oder Normalstoffe (der Ausdruck „Musterstücke" deckt keineswegs den Begriff und gibt zu irrtümlichen Auffassungen Anlaß, besser wäre schon die Bezeichnung „Gedächtnisstoffe" im Gegensatz zu den kursorisch zu behandelnden „Lesestoffen") sowohl von der statarischen Behandlung, wie von der gedächtnismäßigen Aneignung von vornherein ausgeschlossen, ein schon im Hinblick auf den stilistischen Unterricht sehr bedenklicher Mangel.

Es hatte dieses auch die natürliche Folge, daß in den Stoffplänen für den literarischen deutschen Unterricht ein solches Mißverhältnis eintrat, daß die poetischen Stoffe nicht nur dominierten, wogegen an sich ja kaum etwas einzuwenden ist, sondern der Prosa überhaupt kaum ein bescheidenes Aschenbrödelplätzchen eingeräumt wurde. Die meisten Pläne, die uns vorgelegen, kennen überhaupt prosaische „Musterstücke" — sit venia verbo! — nicht und setzen in die Rubrik „statarische Stoffe" ausschließlich poetische Stücke.

Das kann einen bei der hohen Bedeutung, die die Prosa sowohl für die literarisch-ästhetische, wie für die sprachliche Bildung überhaupt hat, fast wundernehmen. Wir streben danach, unsere Schüler beim Eintritt ins Leben mit der Fähigkeit eines guten schriftlichen Gedankenausdrucks (Briefstil) auszustatten; prosaische Normalstoffe bilden die Unterlage der grammatischen und orthographischen Übungen; alle hervorragenden wissenschaftlichen Werke, die Tageszeitungen usw.: alles ist in Prosa geschrieben. Woher denn diese auffällige Zurückdrängung? Es erscheint wohl angezeigt, zunächst nach den Ursachen dieser Erscheinung zu forschen.

Dieselben wurzeln zunächst in einer landläufigen, selbst von bessern wissenschaftlichen Werken beliebten und doch falschen Würdigung der Prosa im Verhältnis zu ihrer bevorzugten Zwillingsschwester, der Poesie. Im Gegensatz zu letzterer, der Redeweise des Dichters, wird die Prosa (von dem lat. proversa oratio = geradeausgehende Rede) gewöhnlich als die nicht durch die Gesetze des Rhythmus und Reimes gebundene Sprache des gewöhnlichen Lebens bezeichnet. Es haftet dieser Definition, die an sich hinkt, also der Begriff des Untergeordneten, Gewöhnlichen an. Man vergißt hierbei aber ganz, daß diese Begriffserklärung allenfalls auf die Alltagssprache der unteren Volksschichten zutrifft und dieses auch nur in beschränktem Maße, da der unverfälschte Dialekt in seiner kernigen Unberührtheit vielfach noch der einzige Verjüngungsquell der zur Verflachung und Abschleifung

neigenden modernen Schriftsprache ist. „Ohne Mundart wird der Sprachleib zum Sprachleichnam" (L. Jahn).

Die Verfechter jener wissenschaftlichen Meinung haben bei ihrer Erklärung vergessen, einen Unterschied zwischen *Kunstprosa* und *vulgärer Prosa, der zum Teil entarteten Volkssprache*, zu machen, ein Unterschied, der doch sehr nahe liegt. Kein Sprachkenner und Literaturkundiger wird verkennen, daß echte, klassische Prosa in ihrer volltönenden Kraft und begrifflichen Klarheit, die den Gedankenausdruck in viel plastischerer Weise ermöglicht als selbst die poetischen Kunstformen, letzteren ebenbürtig an die Seite zu stellen ist. Das hat kein Geringerer als der große Goethe, der selbst ein Hauptvertreter des klassischen Prosastils ist, in seinen „Gesprächen mit Eckermann" ausgedrückt: „Um Prosa zu schreiben, muß man etwas zu sagen haben; wer nichts zu sagen hat, der kann doch Verse und Reime machen, wo dann ein Wort das andere gibt und zuletzt etwas herauskommt, das zwar nichts ist, aber doch so aussieht, als wäre es etwas."

Und H. Heine sagt an einer Stelle: „Nur so viel will ich bemerken, daß, um vollendete Prosa zu schreiben, unter anderem auch eine große Meisterschaft in metrischen Formen erforderlich ist." Das sind zwei sehr gewichtige Stimmen für die Stichhaltigkeit unserer vorgängigen Ansicht.

Ein *zweiter* Grund für die augenfällige Zurücksetzung des prosaischen Schrifttums ist der verhältnismäßig große *Mangel an guten, volkstümlichen Prosaikern*. Mag dieses befremdlich klingen, so ist es doch Tatsache. Auch ist die Auswahl des für Schulzwecke wirklich Geeigneten und Brauchbaren eine verhältnismäßig schwierige und erfordert viel Takt und Literaturkenntnis. Sie bleibt daher besser *auch* nicht einzelnen, sondern literarischen Kommissionen überlassen. Die seitens des deutschen Lehrervereins ins Leben gerufenen „Prüfungsausschüsse für Jugendliteratur" haben sich nach dieser Richtung hin verdient gemacht und auch manches prosaische Meisterwerk ins rechte Licht gestellt.

Manche moderne Romane, wie z. B. „Der tote Wald" von F. v. Zobeltitz bieten ja köstliche Perlen wahrhaft mustergültiger Prosa, ebenso die zahllosen Reiseschilderungen, die populären Zeitschriften auf dem Gebiete der Naturwissenschaften usw.; allein vieles ist für die Jugend zu hochgehalten oder, wie bei der meisten Romanliteratur, wegen der ausgeprägten Erotik derselben ungeeignet.

Daher läßt sich wohl am ehesten das Elend erklären, das noch bezüglich des prosaischen Inhalts unserer Lesebücher herrscht. Während die Poesie in allen ihren Hauptgattungen durch teilweise recht gewählte Normalstoffe vertreten ist, begnügt man sich bei den Prosastücken vor wie nach aus zum Teil recht abgestandenen, dem Bildungsniveau der Gegenwart gänzlich entfremdeten Stücken

aus der Zeit Campes, des seligen Felix Weißeschen „Kinderfreundes“ usw., die allenfalls einen literar-antiquarischen, aber jedenfalls keinen unterrichtlich-bildenden Wert mehr haben.

Wir haben von unserm Standpunkt aus durchaus nichts dagegen, wenn auch geeignete Literaturproben vergangener Epochen, wie z. B. einzelne köstliche Stücke von Hebel, J. Paul u. a., vor wie nach ihren Platz in den Lesebüchern behalten; aber wir müssen mit vollem Recht und allem Nachdruck verlangen, daß auch die Gegenwart zu ihrem vollen Recht gelange und unsere Zöglinge auch mit erlesenen Musterproben unseres modernen prosaischen Schrifttums bekannt gemacht werden, damit sie den geistigen Pulsschlag ihrer Zeit recht empfinden.[1])

Recht treffend kritisiert der von uns bereits wiederholt angezogene preußische Ministerial-Erlaß vom 28. Februar 1902 diese Misere in nachstehenden Sätzen: „Manche der Bücher führen einen beträchtlichen Ballast veralteter Stoffe mit sich, was in der starken Abhängigkeit von gemeinsamen älteren Quellen und in dem Mangel von einem Forschen nach geeigneten Lesestücken seinen Grund hat; unsere Literatur seit 1870 ist zu wenig ausgenutzt. Es macht sich in dem Lesebuche öfter eine literarische und zuweilen auch eine pädagogische Enge der Auffassung und des Gesichtskreises geltend. Darum hat es seine frühere Bedeutung als Volksbuch nicht behauptet; sein Inhalt ist dem Volke vielfach fremd“ usw.

Wir fassen nun den Hauptinhalt unserer obigen kritischen Ausführungen in nachstehendem allgemeinen Satz zusammen:

Die auffällige Vernachlässigung des modernen prosaischen Schrifttums bei der inhaltlichen Ausstattung unserer Schullesebücher, wie beim literarisch-ästhetischen Deutschunterricht überhaupt erklärt sich einerseits aus einer falschen wissenschaftlichen Definition des Begriffs „Prosa“ im Verhältnis zu den poetischen Darstellungsformen, andererseits aus dem Mangel einer guten Auswahl prosaischer literarischer Musterstücke.

Letzterer Satz führt uns nun zu der positiven Seite der uns gestellten Aufgabe, nämlich zu Vorschlägen für die Besserung und Beseitigung der von uns angedeuteten mißlichen Verhältnisse. Da hat es uns mit Genugtuung erfüllt, daß nach dieser Richtung hin bereits Reformvorschläge und Reformgrundlagen geboten worden sind. Professor Dr. O. Weise hat in seiner Schrift:

---

[1]) Vergl. auch unsere Studie: „Der Grundsatz der Kulturgemäßheit“ usw. im Jahrg. 1905 S. 416 ff. dieser Zeitschrift.

„Musterstücke deutscher Prosa zur Stilübung“[1]) unter dem Gesichtspunkt der Stilbildung 52 erlesene Stilproben der ersten Meister klassischen Prosastils, mit orientierenden Anmerkungen versehen, gebracht und damit eine sehr dankenswerte Handreichung geboten. Ist das Buch nach Form und Inhalt auch zunächst für die Unterrichtszwecke höherer Lehranstalten bestimmt, so läßt sich daraus auch so manches für unsere Zwecke entnehmen.

Gleich im „Vorwort“ bemerkt der Herr Verfasser treffend hinsichtlich der bisherigen Unterlassungssünden auf diesem wichtigen sprachlichen Gebiet: „Im Gegensatz zu den Franzosen legen wir Deutschen auf den Stil unserer Schriften meist zu wenig Wert. Wir denken immer noch wie der alte Cato, als er seinem Sohn den Spruch mit auf den Weg gab: Rem tene, verba sequentur, als ob sich nicht ein Buch dann doppelt zur Lektüre empfehle, wenn es mit gediegenem Inhalt eine schöne Form vereinigt usw.“ —

Unter den gegebenen Stilmustern finden wir neben hervorragenden Meistern der historischen, wie kunstgeschichtlichen Prosa eines Curtius, Mommsen, Treitschke, Lübke auch gute Naturschilderungen von Masius, Biese, usw. Von Lessing finden wir die bekannte Stelle aus „Laokoon“ über „Körperliche Schönheit und bildende Kunst“, von Goethe die berühmte kunstgeschichtliche Erörterung über Leonardo da Vincis „Abendmahl“, beides in der Tat erlesene Perlen kunsthistorischer Prosa, für die Gegenwart von besonderer Bedeutung.

Sehr gediegen ist auch die vergleichende Gegenüberstellung Goethes und Lessings, die der Autor, selbst ein guter Prosaiker, gibt. Wir entnehmen daraus nachstehende Sätze:

„Goethe und Lessing standen sich geistig so wenig nahe, daß keiner von beiden das Bedürfnis fühlte, den andern einmal aufzusuchen, sie haben sich daher zeitlebens nicht gesehen. Die Luft der norddeutschen Tiefebene sagte dem Franken in gleich geringem Maße zu wie die des Südens dem Obersachsen; und während sich bei jenem unter Italiens heiterem Himmel der Geist erst völlig erschloß, während er dort alles gierig einsog, für alles, was um ihn lebte und webte, Augen und Ohren hatte, machten die wonnigen Gefilde der italienischen Landschaft, die Art und Lebensweise des Volkes und die Kunstschätze Venedigs auf diesen so geringen Eindruck, daß er die Zeit seines Aufenthalts hauptsächlich in Büchereien zubrachte und sein Tagebuch mit trockenen Bemerkungen über Handschriften und verwandte Dinge anfüllte.“

Für Volksschulzwecke würden von Lessing natürlich in erster Linie seine „Fabeln“, von Goethe einige Naturschilderungen aus der

---

[1]) Das empfehlenswerte Werkchen erschien bei B. G. Teubner, Leipzig-Berlin, 1905.

„Schweizerreise", wie vielleicht auch eine Stelle aus dem „Märchen" („Unterhaltungen der deutschen Ausgewanderten") in Frage kommen. Welch eine von wunderbarer Phantasie getragene poetische Gestaltungskraft in der novellistischen Prosa des großen Altmeisters liegt, mag nachstehende kurze Probe aus dem „Märchen" erhärten:

„In dieser Kluft befand sich eine schöne, grüne Schlange, die durch die herabklingende Münze aus ihrem Schlafe geweckt wurde. Sie ersah kaum die leuchtenden Scheiben, als sie solche auf der Stelle mit großer Begierde verschlang und alle Stücke, die sich in dem Gebüsch und zwischen den Felsritzen zerstreut hatten, sorgfältig aufsuchte.

Kaum waren sie verschlungen, so fühlte sie mit der angenehmsten Empfindung das Gold in ihren Eingeweiden schmelzen und sich durch ihren ganzen Körper ausbreiten, und zur größten Freude bemerkte sie, daß sie durchsichtig und leuchtend geworden war" usw.

Wir sind hierbei der Meinung, daß hier von der allegorischen Bedeutung des „Märchens" ganz abzusehen ist, vielmehr der wundervolle Reiz der prächtigen Sprache unmittelbar auf die Phantasie der Leser wirken und bei ihnen ein nachhaltiges ästhetisches Empfinden hinsichtlich der Sprachschönheit auslösen soll, ein bei der stilistischen Reproduktion noch immer viel zu wenig beachtetes Moment.

Von unserm großen Schiller, dessen Name die ganze gebildete Welt unlängst ein Gedenkfest geweiht, bringt Professor Weises Buch den Aufsatz „Der Charakter der Poesie Klopstocks" und knüpft daran nachstehende kritische Bemerkungen: „Zweierlei tritt in Schillers Ausdrucksweise besonders hervor, seine Liebe zur Anapher und zur Antithese; jene findet sich bei kein (keine Individuen, keine lebenden Gestalten) und bei dieser (diese Menschen, diese Götter, dieser Himmel und diese Hölle; dieser Ernst, diese Kraft usw.). Im Bereiche der Wortbildung ist beachtenswert „musikalisch-poetisch" und „plastisch-poetisch", von Bildern: „den Geist unter die Waffen rufen" usw.

Ein wahrer Dithyrambus auf Schillers Dichtersprache und zugleich eine köstliche Stilprobe eines großen Prosaikers ist nachstehendes Wort von Felix Dahn: „Es kam jener königliche Schiller mit edelstolzem Heldengang: Wie einen Kaisermantel prächtig wirft er die Sprache um sich her, bei jedem Schritte rauscht sie mächtig, von Wohllaut und von Fülle schwer."

Unter den hervorragenden Meistern auf dem Gebiet der Naturschilderung finden wir Guthe, Hehn, Gregorovius, Biese u. a. vertreten. Aus des letzteren „Zauber der Heidelandschaft" geben wir nachstehende Probe:

„Es liegt ein wunderbarer Zauber über der Heide. Wie am Meer ergreift uns das Gefühl der Abgeschiedenheit und der Einsamkeit und der Unendlichkeit des Raumes; mit seiner Einförmigkeit wirkt das weite, waldlose Land wie das weite, blaue Meer, wie der weite, blaue Himmel. Es schleicht sich wie Ahnung des Ewigen ins Herz" usw.

Von sonstigen, hier nicht vertretenen Prosaikern auf diesem Gebiet, die besonders für Volksschullesebücher in Frage kämen, nennen wir neben dem bereits viel zitierten Grube, Meyer („Wüstenreise"), Riehl („Am deutschen Rheinstrom"), Bäßler („See Genezareth"), A. v. Humboldt usf.

Nicht vertreten ist in dem Weiseschen Buch wunderbarerweise der Deutschböhme Adalbert Stifter, einer der bedeutendsten Stilisten und Meister der Naturprosa. Von ihm sagt Dr. R. Fürst in einer trefflich geschriebenen Monographie[1]) über Stifters „Studien" u. a. hinsichtlich der Landschaftsschilderungen dieses Meisters:

„In wenigen Strichen rollt sich ein Landschaftsbildchen vor uns auf, eine rasche Skizze, von einem geübten Stift für den Gebrauch des Augenblicks entworfen. Oft dient das Wasser, das ruhende oder fließende, als Stützpunkt, um den sich dann die Gegend aufbaut: ein dunkler See, ein „unheimlich Naturauge", oder ein freundlich leuchtender Fluß, der bald als Lichtfaden, bald als flatterndes Band, bald als breiter Silbergürtel den dunkeln Forst durchleuchtet; ein lichtes Tal, das in das Waldgebirge eingesattelt ist, und inmitten des Tales, des acker- und wiesenreichen, ein friedsames Örtchen" usw.

Auch H. Seidel, der volkstümliche Erzähler, ist ein sehr guter Prosaiker, dessen Schriften es wohl verdienen, an Stelle antiquierter Stoffe einen Platz in unsern Lesebüchern zu finden. Die Schilderung des Mais in seiner Erzählung „Der Rosenkönig" ist ein wahres Kabinettstückchen blühender, von wahrem poetischen Duft durchwehter Prosa und darf den besten klassischen Mustern an die Seite gestellt werden. Das Gleiche gilt von den Erzählungen und Kinderschriften Viktor Blüthgens, namentlich auch von seiner Märchensammlung „Hesperiden", einem reich sprudelnden Märchenborn, in entsprechender Auswahl. Auch die „Jugendnovellen" des genannten Dichters zeigen in vollem Maße die jugendfrische, von feinem Verständnis des jugendlichen Lesebedürfnisses zeugende Darstellungskunst des echten Meisters auf dem Blütenfelde der Jugendliteratur.

Von neueren Autoren kommt neben den Volksschriftstellern Rosegger, Schaumberger, Sohnrey („Leute aus der

[1]) Deutsche Dichter des neunzehnten Jahrhunderts. Herausgegeben von Prof. Dr. Lyon. Verlag von B. G. Teubner.

Lindenhütte"), Johanna Spyri, die die edlere Dorfnovelle angebaut und damit in anmutender Kleinmalerei Kabinettstücke unverfälschten deutschen Volkslebens geliefert haben, besonders der treffliche deutsche Humorist Wilhelm Raabe (Jakob Corvinus) in Betracht, der in seinen Schriften („Chronik der Sperlingsgasse" usw.) herrliche Spiegelbilder deutschen Wesens geboten.

Zu denen, die klassische Bilder nordischer und norddeutscher Natur und Art geliefert, gehört in erster Linie Theodor Storm. In seinem berühmten „Pole Poppenspäler" hat er den Typus einer psychologisch treffend gezeichneten Erzählung für die Jugend geboten.

Was endlich den realen Teil des Lesebuchs anbetrifft, so sind hier neben populären Musterdarstellungen der ersten Meister wie Freytag, Hiltl, Prell, Wagner, Brehm, Ule u. a. inhaltlich vollendete, formgerechte Jugendschriften von Höcker, Sonnenburg, Köppen u. a. angemessen zu verwerten.

Wir müssen es uns bei der Fülle des Materials leider versagen, unsere Wanderung durch das Gebiet populärer, für die Jugend geeigneter Musterprosaschriften noch weiter auszudehnen, da wir sonst aus dem Rahmen unserer Aufgabe heraustreten würden.

Wir glauben aber auch in den vorstehenden knappen Ausführungen den Nachweis geführt zu haben, daß eine gute, volkstümliche Prosa neben der Poesie als gleichberechtigte Schwester beim literar-ästhetischen Deutschunterricht mehr Berücksichtigung finden muß und fixieren unsere diesbezüglichen Anschauungen in folgendem Satze:

Der reiche literarische, ästhetische, wie erziehliche Bildungswert des edleren kunstgemäßen prosaischen Schrifttums bedingt schon aus gewichtigen praktischen wie sozial-ethischen Gesichtspunkten einen billigen Ausgleich der Lehrplanstoffe beim literarischen Unterricht nach der Richtung hin, daß auch gute Prosa in erlesenen Stilmustern in weit höherem Maße als bisher in den Volksschullesebüchern vertreten ist und zur unterrichtlichen Verwertung gelangt.

Wir haben in vorstehendem den, wie wir glauben, berechtigten Versuch unternommen, die deutsche Schriftsprache in ungebundener Form beim gesamten Deutschunterricht mehr zu Ehren zu bringen. Es hat uns selbstredend dabei gänzlich fern gelegen, etwa gegen die poetischen Normalstoffe an sich Front zu machen oder gar der Poesie ihr Recht, wie ihre Stellung im literar-ästhetischen Unterricht irgendwie verkümmern zu wollen.

Im Gegenteil kam es uns nur darauf an, ein gewisses Mißverhältnis bezüglich der Harmonie beider Hauptzweige des deutschen Schrifttums in unsern Lehrplänen aufzudecken und auf geeignete Abhilfe hinzuweisen.

Wir geben dabei der Hoffnung Raum, daß die gegebenen Anregungen auf fruchtbaren Boden fallen und auch besonders der in vollem Fluß befindlichen Lesebuchreform zugute kommen und dabei eine bessere Ausstattung des prosaischen Teils unserer Volksschullesebücher zur Folge haben werde.

Aber auch beim stilistischen Unterricht ist, das dürfte aus unsern Darlegungen zur Genüge hervorgehen, auf die gedächtnismäßige Aneignung und freie Reproduktion guter prosaischer Stilmuster in weit höherem Maße als bisher Gewicht zu legen sein, wie dieses beim deutsch-sprachlichen Unterricht der höheren Lehranstalten teilweise bereits der Fall ist.

Die zugrundeliegenden Normalstoffe: Fabeln, Schilderungen, Abhandlungen, Erzählstoffe sind in mannigfaltigen, geistbildenden reproduktiven Übungen umzugestalten, nach allen Richtungen hin ohne jede Schablone zu verwerten, um so der freien Produktion Bahn zu schaffen. Insbesondere ist auch mustergültige Briefprosa an klassischen Mustern vorzuführen und in die neuen Lesebücher aufzunehmen.

Als Schluß diene uns Klopstocks schönes Wort:

„Unsere Sprache ist an mannigfalter
Uranlage zu immer neuer und
doch deutscher Bildung reich."

Zur Einführung der Schüler in die Sternbeobachtung.

In den Lehrplänen für Geographie stößt man auch auf das schlichte Wort: „Sternbilder" oder auf den Satz „tägliche Umdrehung der Himmelskugel". Am Ende des ganzen Lehrganges heißt es: „die mathematische Geographie findet ihren Abschluß mit der Betrachtung des Sternenhimmels," oder es findet sich die vielsagende Forderung: „Fixsterne, Planeten, Kometen, Meteore". Vielsagend dem, der mit der Himmelskunde vertraut ist, wenig anheimelnd für den, der sich um das Sternenzelt wenig bekümmert hat, dem Gottfried Kellers Verse nicht viel mehr als schöne Worte sind:

„Wende dich, du kleiner Stern,
Erde, wo ich lebe,
daß mein Aug', der Sonne fern,
sternenwärts sich hebe!

Heilig ist die Sternenzeit,
öffnet alle Grüfte;
strahlende Unsterblichkeit
wandelt durch die Lüfte."

Wie leicht stellt sich die Entschuldigung ein: Jene Forderung, die Sterne zu beobachten, ist in Anbetracht meiner Schüler — oder meiner Kenntnis jener himmlischen Erscheinungen? — zu schwer zu erfüllen. Dazu fehlt, sagt man, zumal in der Großstadt, die

Möglichkeit. Bei einer solchen Ansicht bleibt aber eine Sache links liegen, die in vortrefflicher Weise geeignet wäre, des Kindes Vertrauen zu dem Wort des Lehrers zu stärken, weil es durch selbsteigene Beobachtung sich von der Wahrheit seiner Belehrung überzeugen könnte. Aber was noch mehr ist, es bleibt ein Feld unbebaut, auf dem reiche Früchte für das Gemütsleben reifen könnten. Der gestirnte Himmel gehörte einem Kant zu den beiden Dingen, die sein Gemüt immer mit neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht erfüllten, je öfter und je anhaltender er sich mit ihnen beschäftigte. — Die Bücherweisheit tuts nicht: nicht die in vielen Fällen viel zu sehr verfrühte Belehrung über die Abplattung der Erde, nicht die häufig recht unnötige Aufklärung über die „wahre" Gestaltung der Erdbahn, nicht die so öde Mitteilung der Tierkreisnamen und über vieles andere aus der mathematischen Geographie, zu dessen Verständnis alle Voraussetzungen fehlen.

„Tägliche Umdrehung des Himmelsgewölbes." Gibt es für das Großstadtkind gar keinen Ausguck nach Ost oder West, in der Schule oder im Hause? Keine leicht erreichbare Straßenflucht, die den Blick in südlicher Richtung gestattet? Wie leicht wäre da im Süden ein heller Stern zu finden, der dem zur Beobachtung angeleiteten und aufgemunterten Schüler die ostwestliche Wanderschaft jenes Lichtspenders am Firmament bezeugen könnte! Wir sagten: im Süden. Die Kreisbahnen, die die Sterne in 24 Stunden durchlaufen, sind ja bekanntermaßen an Größe verschieden und Sterne, die wie die Gürtelsterne des herrlichen Orion im Himmelsäquator dahinziehen, bewegen sich schneller als die polnahen Sternbilder; ihre Bewegung ist infolgedessen auch leichter zu erforschen. Das gilt z. B. vom Atair im Sternbild des „Adler", der anfangs Oktober abends in der achten Stunde ziemlich hoch im Süden steht. Oder hätten wir uns in der Mitte des Dezember auf unsere Aufgabe besonnen, da konnten wir auf das große Viereck des Pegasus hinweisen, das um 6 Uhr abends durch den Meridian schritt, in einer Höhe, in der die Sommersonne ihren Weg vollendet. Hätte es ohne Eindruck auf das Kind bleiben können, wenn es Mitte Februar etwa gegen 8 Uhr das herrlichste Sternbild unseres Himmels, der Orion, im Süden beobachten durfte, und östlich davon seine glänzende Nachbarschaft: tief unten Sirius, den strahlenden Diamant des Himmels, über ihm der helle Prokyon im kleinen Hund und höher noch als der Orion die funkelnden Erinnerer an eine liebliche Sage, die Zwillingssterne Kastor und Pollux. Mitten in der Straße quetschenden Enge hätte das Auge, von dem die schirmende Hand den störenden Laternenschein abhält, hoch oben die leuchtende Capella erblickt. Anfangs Oktober wäre ungefähr an derselben Stelle Deneb gesehen worden, der

hellste Stern im Riesenkreuz des „Schwan". Wohlgemerkt, nicht ihre Namen sind uns zunächst die Hauptsache, wiewohl selbst jüngere Schüler sie gern hören und merken, solche Schüler, die noch naiv darüber ihr Erstaunen ausdrücken, daß die klugen Menschen gleich gewußt haben, wie — die Sterne heißen.

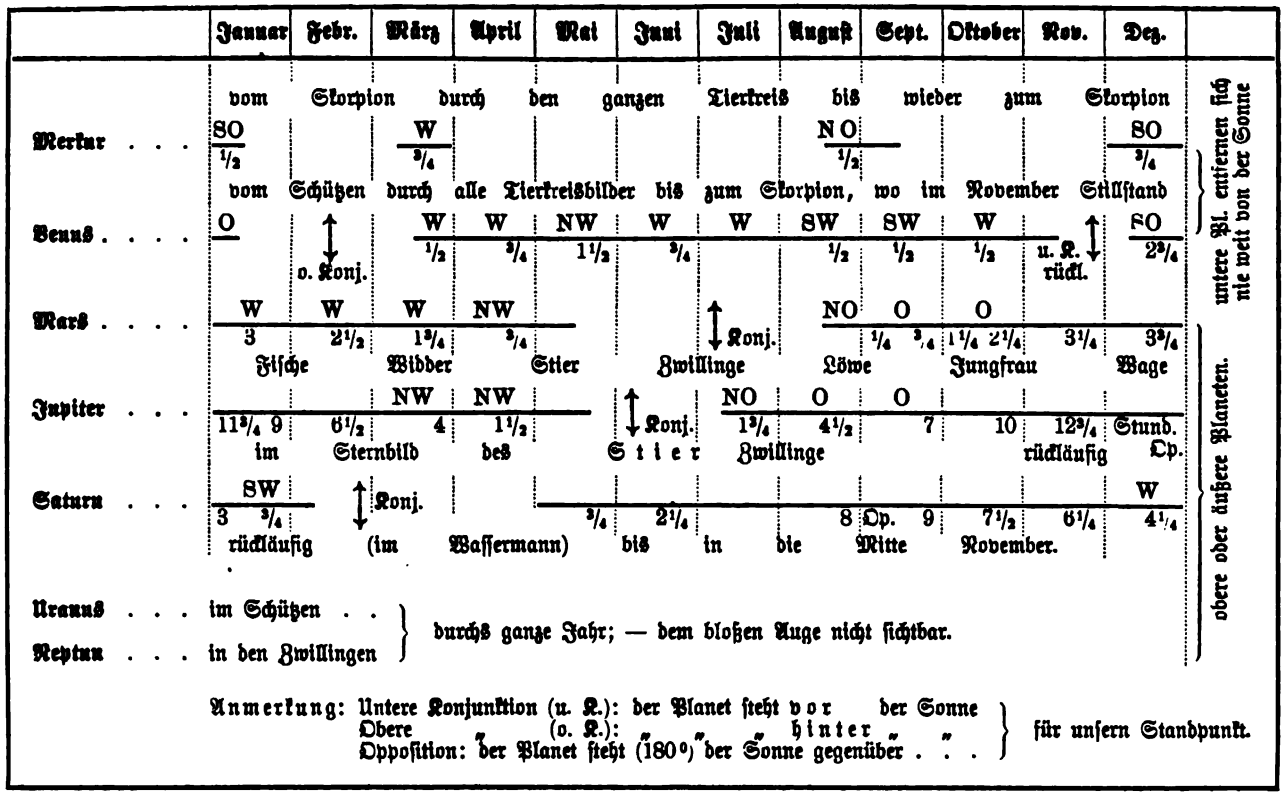
Nein, die Schüler sollten es durch selbsteigene Beobachtung erfahren: nicht bloß Sonne und Mond ziehen am Himmel dahin, auch die Sterne. Sie wandern alle in ostwestlicher Richtung. Die Sterne in der Höhe der März- oder der Septembersonne ändern ihren Ort schneller als die im Norden stehenden. Jene beschreiben größere Kreiswege als diese.

Aber, wirft man uns ein, das Himmelszelt dreht sich ja gar nicht, das ist ja nur Schein; in Wirklichkeit dreht sich die Erde. Wir antworten: darin liegt eben der große Fehler, daß man zu wenig beim schönen Schein verweilt und viel zu schnell die Kinder mit der vollen Wahrheit zu — beschweren bemüht ist. Müssen doch — nach gedruckten Anleitungen zu schließen — schon die Kleinen im Anschauungsunterricht erfahren, die Sonne sei nicht etwa eine leuchtende Scheibe, nein, eine große lichtspendende Kugel. Arme Kinder, wie nimmt man euch die Poesie!

Ebenso falsch ist es, an die Kinder, weil es gerade der Lehrplan vorschreibt, heranzutreten mit der Belehrung über den Unterschied zwischen Fixsternen und Planeten, während sie doch nicht ein einziges Mal auf einen Planeten aufmerksam gemacht worden sind, der ihnen den himmlischen Abendgruß bringen wollte. Oder hat man in den jetzt vergangenen Monaten die Schüler auf den Jupiter hingewiesen, der im November bald nach Sonnenuntergang am östlichen Himmel sichtbar wurde, auf diesen hellsten Stern unseres diesjährigen Winterhimmels, der nun immer mehr an Glanz verliert, bis er im Mai für das Auge ganz verschwinden wird, um am Morgenhimmel der Julitage wieder zu erscheinen? Wie leicht hätte man im Dezember an den beiden Planeten Saturn und Mars die Eigentümlichkeit der Wandelsterne begreifen können! Beide, im Südwesten stehend, änderten ihre Stellung zueinander sehr schnell. Sie näherten sich einander, und bald überholte der raschere wandelnde Mars den langsam ziehenden Saturn. Aufgefallen wäre auch das ruhige Licht des Jupiter gegenüber dem mehr oder weniger lebhaften Funkeln der Fixsterne (Sirius!). Und wo etwa der Blick nach den Lichtgirlanden zweier freiliegender Straßenzüge möglich war, da hätte man auch die Unterlagen zu einer Erklärung jener Lichterscheinungen am Himmel erhalten können. Die Laternen in der größeren Nähe zeigen großes ruhiges Licht, während man an den Lichtpunkten der entfernten Laternenreihe häufig sehr lebhaftes Funkeln wahrnimmt. Man hätte entdecken können, daß dieses Funkeln wie das Zittern

der Sterne sehr von der Beschaffenheit der Atmosphäre abhängt. Wären alle vorgenannten Beobachtungen nicht möglich gewesen, dann sollte man auch die Definitionen von Fixsternen und Planeten vorläufig weglassen, ferner sollte man die Belehrungen über Recht- und Rückläufigkeit der Planeten und ähnliches doch ja aufsparen, bis eine günstige Zusammenkunft jener Himmelsfackeln das nötige Anschauungsmaterial zu liefern vermag. Man müßte denn im Notfalle zurückgreifen auf frühere Erscheinungen, die man durch Zeichnung festgehalten hat. Wir denken da, was die Planeten Jupiter, Saturn, Venus betrifft, an deren höchst interessante Konstellation im Februar 1891. Zunächst standen sie nahezu in einer Geraden, die sich aber mit jedem Tag mehr verkürzte: Saturn immer östlich von dem weit heller glänzenden Jupiter und dieser östlich von der Venus, die der hellste Stern des Firmaments war. In der zweiten Hälfte des Monats ging die Veränderung schnell vor sich. Am 20. bildeten die drei Sterne ein rechtwinkliges Dreieck; Venus hatte sich über den Jupiter gestellt, dieser bildete den Scheitelpunkt des rechten Winkels. Fünf Tage später sahen wir ein gleichseitiges Dreieck, denn die Venus war noch mehr ostwärts gestiegen. Darauf, am 26., gestaltete sich abermals ein rechtwinkliges Dreieck, die Venus half jetzt mit dem Saturn die kurze Kathete bilden; dieser noch immer östlich sich haltend. Schon zwei Tage später bildeten die drei Planeten ein gleichschenkliges Dreieck, denn die Venus stand weiter östlich über dem Saturn. —

Nicht minder interessant war die Konstellation von Sternen im Mai 1895. Von Mitte bis Ende dieses Monats befanden sich die Fixsterne Kastor und Pollux und die Planeten Venus, Jupiter, Mars so nahe beisammen, daß die von ihnen begrenzte Fläche noch nicht zweimal so groß war als das Viereck des großen Bären. Die Planeten Venus, Jupiter und Mars veränderten hierbei mit Rücksicht auf die genannten Fixsterne fortwährend ihre Stellungen. Am Abend des 18. waren die beiden hellsten Sterne des Himmels, Venus und Jupiter, nur vier Mondbreiten voneinander entfernt. Solche Erscheinungen können für den Schüler nicht ohne Eindruck bleiben, und nur an der Hand solch bestimmter Tatsachen, nicht auf Grund eines Abrisses der mathematischen Geographie und Himmelskunde, lassen sich wirklich fruchtbare Belehrungen über Planetenerscheinungen geben. Die Kalender und die monatlichen Mitteilungen in größeren Tageszeitungen können durch ihre Hinweise auf die Erscheinungen am Sternhimmel gut brauchbares Material liefern. Nur schade, daß man durch sie nicht unmittelbar einen Überblick über die planetarischen Veränderungen im Jahreslauf erhält. Wir haben einen solchen Überblick für das laufende Jahr entworfen. Die vor-


Januar
Febr.
März
April
Mai
Juni
Juli
August
Sept.
Oktober
Nov.
Dez.
untere Pl. entfernen sich nie weit von der Sonne
obere oder äußere Planeten.
Merkur . . .
vom Skorpion durch den ganzen Tierkreis bis wieder zum Skorpion
SO ½
W ¾
NO ½
SO ¾
Venus . . . .
vom Schützen durch alle Tierkreisbilder bis zum Skorpion, wo im November Stillstand
O
W ½
W ¾
NW 1½
W ¾
W
SW ½
SW ½
W ½
u. K. rückl.
SO 2¾
o. Konj.
Mars . . . .
W 3
W 2½
W 1¾
NW ¾
Konj.
NO 1¼
O ¾
O 1¼ 2¼ 3¼ 3¾
Fische
Widder
Stier
Zwillinge
Löwe
Jungfrau
Wage
Jupiter . . .
NW 11¾ 9
NW 6½ 4
NW 1½
Konj.
NO 1¾
O 4½
O 7 10 12¾
Stund. Op.
im Sternbild des Stier Zwillinge rückläufig
Saturn . . .
SW 3 ¾
Konj.
¾ 2¼
8 Op. 9 7½ 6¼ W 4¼
rückläufig (im Wassermann) bis in die Mitte November.
Uranus . . . im Schützen . .
Neptun . . . in den Zwillingen
durchs ganze Jahr; — dem bloßen Auge nicht sichtbar.
Anmerkung: Untere Konjunktion (u. K.): der Planet steht vor der Sonne
Obere „ (o. K.): „ „ hinter „ „
Opposition: der Planet steht (180°) der Sonne gegenüber . . .
für unsern Standpunkt.

stehende Tabelle wird unschwer zu verstehen sein. Die 12 Kolonnen entsprechen den 12 Monaten. Die starken horizontalen Linien deuten die ungefähre Länge der Sichtbarkeit der Planeten an, die eingeschriebenen Ziffern die Stunden ihrer Sichtbarkeit am Abendhimmel. Uranus und Neptun könnten außer Betracht gelassen werden, da sie dem bloßen Auge nicht sichtbar sind. Um den Planeten in einer Sternkarte wenigstens ungefähr ihre diesjährige Stellung im Tierkreis — denn in diesem bewegen sich die Planeten — anweisen zu können, geben wir noch an:

Merkur durchläuft, vom Skorpion ausgehend, im Laufe des Jahres den ganzen Tierkreis bis wieder zum Skorpion. Venus stand im Januar im Schützen, durchwandert alle Sternbilder des Tierkreises und kommt in der ersten Hälfte des November zum Stillstand. Mars, der erste der sogenannten oberen Planeten, der also nie zwischen Sonne und Erde zu stehen kommt, ging im Januar vom Wassermann aus, trat noch vor Ablauf des Monats in das Bild der Fische, um in der zweiten Hälfte des März den „Widder" zu erreichen und von Ende April bis Ende Mai im Stier zu verharren. Sein Stand im Juni ist in den Zwillingen, im Juli im Krebs Wenn er uns nach kurzem Verschwinden Ende August wieder sichtbar wird, steht er im Löwen, den er Mitte Oktober verläßt, um in das Bild der Jungfrau einzutreten, dieses vertauscht er Ende Dezember mit dem der Wage. Die Aufeinanderfolge: Wassermann, Fische, Widder, Stier, Zwillinge, Krebs, Löwe, Jungfrau, Wage entspricht der Reihenfolge, in der die Sonne die Tierkreisbilder durchschreitet; man sagt deshalb, der Mars bewege sich in diesem ganzen Jahre 1906 „rechtläufig". Der fleißige Beobachter sieht ihn in westöstlicher Richtung an den Sternbildern vorüberziehen. Dasselbe gilt für die Venus und für den Jupiter; doch wird dieser durch November und Dezember hindurch rückläufig, ebenso die Venus von Mitte November bis Mitte Dezember. Das will sagen, ihre Bewegung geht nicht in der Ordnung der Zeichen des Tierkreises vor sich, sondern in entgegengesetzter (ostwestlich). Rückläufig ist auch der Saturn bis zur Mitte des November. Während sich der Jupiter im Sternbild des Stier aufhält und im Juli ins Bild der Zwillinge tritt, bleibt der Saturn das ganze Jahr hindurch im Sternbild des Wassermann, das sich ungefähr durch $30^0 = 60$ Vollmondbreiten ausdehnt. Der Jupiter durchwandert den Tierkreis in 12 Jahren, der Saturn erst in etwa 30 Jahren. Uranus hat der mit dem Fernrohr Bewaffnete im Schützen zu suchen, den Neptun aber in den Zwillingen. Ein Sonnenbewohner müßte 84 Jahre alt werden, wenn er die vollendete Wanderung des Uranus durch den Tierkreis erleben wollte. Zur Betrachtung der Neptunreise müßte ihm fast die doppelte Lebenszeit zuteil werden. —

Doch wir verlassen die Planeten; denn unsere Absicht war, uns mit solchen Sternbildern zu beschäftigen, die unserer Meinung nach am besten zur ersten Einführung in die Sternbewegung dienen können. Und hierzu wollten wir eine einfache Vorrichtung empfehlen, die wie unsere Planetentabelle durchs ganze Jahr, ja mehr noch, durch alle folgenden Jahre gebraucht werden kann, um den Zusammenhang zwischen vereinzelten Beobachtungsergebnissen herzustellen.

Aufgefallen ist es auch denen, die dem Himmelszelt nicht besondere Aufmerksamkeit widmen, daß zuzeiten (November) der große Bär oder, wie wir lieber sagen wollen, der großе Himmelswagen tief am Himmel steht, während man ihn ein halbes Jahr später (Mai) um dieselbe Abendstunde (8 Uhr) hoch am nördlichen Himmel suchen muß.

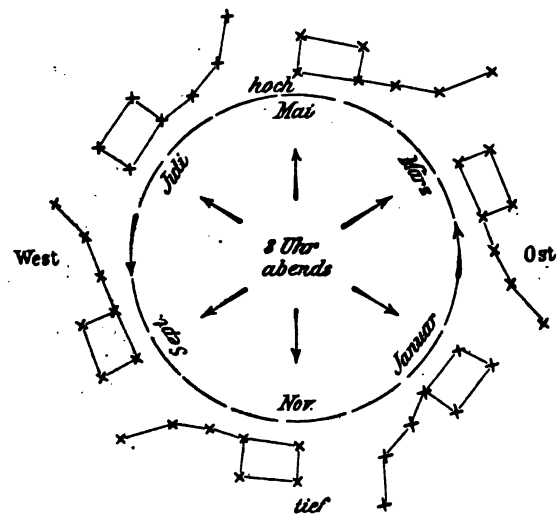


Fig. 1. Drehung im Laufe eines Jahres.

Im ersten Fall ist die Deichsel nach links (Westen) gerichtet, im zweiten Fall nach rechts (Osten). Im Herbstmonat sah man die Deichsel aufwärts gerichtet, der Wagen schien zu steigen, während er im Frühlingsmonat in fallender Stellung sich zeigte. Die Deichsel war wie ein gewaltiger Zeigefinger nach unten gestreckt. Das sind mehr zufällige Beobachtungen gewesen, vereinzelt, ohne Zusammenhang. Wir suchen diesen herzustellen und die regelmäßige Wiederkehr jener Erscheinungen anzudeuten durch eine große Scheibe, die wir auf der Nordseite eines Treppenaufgangs angebracht haben. In Figur 1 haben wir ihr Abbild. Es sind

die Stellungen angedeutet, welche der große Himmelswagen um die achte Stunde in den Monaten Januar, März, Mai, Juli, September und November einnimmt. Verfolgt man diese Positionen, so nimmt man wahr, daß die Verschiebung von rechts nach links, also in der Gegenzeigerbewegung (Bewegung der Uhrzeiger im Spiegelbild) stattfindet; ferner, daß innerhalb eines Jahres sich ein Kreislauf vollzieht. 360 Grade im Jahre, das gibt in je zwei Monaten (wie in der Zeichnung) 60°, in einem Monat 30° und für einen Tag 1°.

Jene in die Augen springenden Veränderungen liegen zeitlich weit auseinander. Wer aber an einem sternhellen Abend den

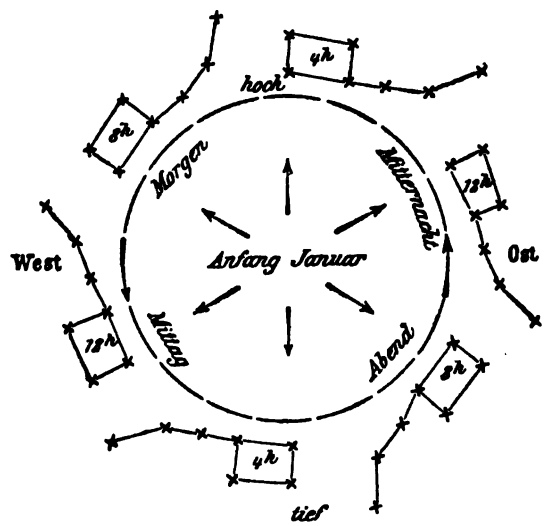


Fig. 2. Drehung an einem Tage.

großen Himmelswagen zu verschiedenen Stunden betrachtet, der merkt bei einiger Aufmerksamkeit, daß jene Kreisbewegung auch im Tageslauf stattfindet. Figur 2 deutetet sie durch sechs Stellungen des Himmelswagens an. Sie gilt für Anfang Januar und die eingeschriebenen Ziffern beziehen sich auf die entsprechenden Stunden. Wie die Sterne, von denen wir am Eingange sprachen, bewegt sich auch der Himmelswagen von Ost nach West. In einer Stunde schreitet jeder seiner Lichtpunkte $\frac{360^0}{24} = 15^0$ weiter, in vier Minuten also um 1°. Um sich zunächst jederzeit über die zu erwartende Weiterbewegung des Sternbildes klar zu sein, wolle man sich merken, daß jenes Fortschreiten des

Himmelswagens höchst sonderbar ist. Nicht die Deichsel geht voraus, sondern die Hinterräder machen den Anfang. Die Deichsel wird immer nachgeschleppt. Ein einfaches Merkmal, aber für den Anfänger zur Orientierung wertvoll, wertvoller als der bekannte Merksatz über die Sichel des zu- und abnehmenden Mondes. Noch auf eine andere Erscheinung möchten wir aufmerksam machen, die an sich selbstverständlich ist, die aber doch dem Anfänger zuweilen zu schaffen macht und wohl manchen Fortgeschrittenen bei Benutzung der beweglichen Sternkarte irritiert. Die Sternbilder, die wir beim Blick nach Süden sehen, also Orion, Zwillinge usf., bewegen sich von links nach rechts, d. i. im Sinne der Uhrzeiger, wie z. B. der elektrische Strom am Südpol des Solenoids oder die südliche Hemisphäre eines beweglichen Planiglobenmodells. Blickt man aber nach dem Himmelswagen, also nach Norden, so sieht man die obere Bewegung zwar auch von Ost nach West, aber eben um deswillen von rechts nach links, d. i. in der Gegenzeigerbewegung sich vollziehen.

Doch wir vervollständigen unsere Beobachtungen am nördlichen Himmel und zugleich unsere Himmelsscheibe für die Sterne um den Polarstern.

Wenn im Anfang des März um acht Uhr der Himmelswagen auf der Ostseite seiner Bahn steht, bemerkt man, mit dem Blick nach Westen fortschreitend, dem Wagen gegenüber 5 Sterne, die ein flachgedrücktes W bilden. Wir haben dabei einen Stern überschritten, der leicht zu erkennen ist, weil er zu den helleren Sternen gehört und an ziemlich einsamer Stelle steht. Es ist der Polarstern, um den sich die erwähnte Kreisbahn zieht. Jene 5 Sterne nennen wir (Cassiopeja) das „Himmels-W".

Legen wir durch den Polarstern und rechtwinklig zur Verbindungslinie vom Wagen und Himmels-W eine Gerade, so trifft jedes Ende derselben bei gehöriger Verlängerung auf zwei hellleuchtende Sterne. Zwischen dem Hinterteil des Wagens und dem W (Cassiopeja) steht die Capella. Das bedeutet Zicklein, nicht weil das Sternbild, dem der Stern angehört, einer Ziege gliche; diese vermöchte auch die kühnste Phantasie aus der betreffenden Sterngruppe nicht zu gestalten. Man hat ihm den Namen gegeben, wie man etwa ein Haus „das Roß", den „Helm", den „grünen Baum" nennt. Die griechische Sage freilich erzählt, daß es die Ziege Amaltheia ist, die einst den Zeus gesäugt und die zum Danke dafür unter die Sterne versetzt wurde.

Diesem Stern gegenüber steht ein prächtig weiß glänzender Stern, die Wega, einer Sterngruppe angehörend, die man die Leier (des Orpheus) genannt hat. Arabische Sternkundige haben diesem schönen Stern den Namen gegeben. Er bedeutet „der fallende Adler".

So bilden die genannten Sterne ein mächtiges Kreuz, ein Sternkreuz mit 4 Stangen, die sich ziemlich rechtwinklig durchschneiden (Fig. 3).

Und dieses Kreuz dreht sich, wie wir's bereits an einem Teil desselben, am großen Wagen beobachtet haben. Ehe wir diese Bewegung weiter verfolgen, vervollständigen wir unsere Sternkarte auf Grund der hier angegebenen Zeichnung. Bisher war die Karte nur mit den sechs charakteristischen Stellungen des Himmelswagens ausgestattet: weiße, durch Linien verbundene Scheibchen auf schwarzem Grunde (Stoff der Pappwandtafeln). Nun verbinden wir damit ein bewegliches Sternkreuz.

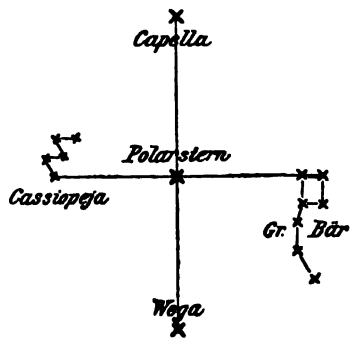


Fig. 8

Auf eine kleine Blechscheibe, die in der Mitte durchbohrt ist, löten wir vier mäßig starke Drähte (Schirmstangen). Zwei der Drähte bogen wir vorher an den Enden so, daß die Figuren der beiden Sternbilder W und Himmelswagen entstanden. Der Himmelswagen entspricht in Form und Größe genau der Zeichnung auf der Scheibe. Dann löten wir auf die Ecken und Endstellen der Drähte je einen Zinnstern, wie sie in Eisenhandlungen billig zu haben sind. Da Zinn leicht schmilzt, so muß man beim Auflöten einige Vorsicht anwenden, damit die Sterne nicht unter der Berührung mit dem Lötkolben zu Schaden kommen. Die Scheibe im Kreuzungspunkt der Drähte bekommt auch einen Stern und zwar einen besonders großen: den Polarstern. Er braucht nicht angelötet zu werden, denn der Stift, mit dem nachher das Sternkreuz an der Kreisscheibe befestigt werden soll, wird auch durch den Stern geführt. Damit der Stift guten Halt hat, bekommt die Mitte der Scheibenrückseite ein Brettchen angeleimt. Ist das Sternkreuz auf der Pappscheibe so befestigt, daß es sich mäßig leicht drehen läßt, dann hat man die Möglichkeit, die Stellung jener charakteristischen Sternbilder für die verschiedenen Tagesstunden in den einzelnen Monaten auf leichte Weise anzudeuten. Man stelle z. B. das Kreuz so, daß der Himmelswagen das mit 8h bezeichnete Abbild deckt (Fig. 2). Dann steht Cassiopeja, das Himmels-W, links oben, Capella rechts oben und Wega links unten. Beim Blick durch ein Nordfenster kann man unter günstigen Umständen sich von der Wahrheit überzeugen. Dreht man den Himmelswagen um eine Stufe vorwärts, so gewinnt man das Bild, wie es sich um Mitternacht zeigen wird. Und sofort. Gibt man dem Himmelswagen die Ziffer acht mit der Bedeutung abends (wir haben in unserm

Modell dem betreffenden Kreuzarm eine solche Ziffer angeheftet) und stellt ihn z. B. auf „Mai" (Fig. 1), so sehen wir jene vier Sternbilder, wie sie der Himmelsbeobachter anfangs Mai um die achte Abendstunde zu Gesicht bekommt. Jede Fortbewegung des Kreuzes um eine Position der Scheibe entspricht einem Weiterrücken der Sterne innerhalb vier Stunden.

So hat man eine Sternuhr für das ganze Jahr, eine stete Erinnerung zu immer erneuter Sternbeobachtung, eine Gedächtniskrücke, wenn Unsicherheit sich einstellt, ein Korrektiv, wenn Irrtum zu beseitigen ist. Das bloße Kreuz würde die gegenseitige Stellung der vier Kardinalpunkte festhalten, seine Bewegung ihren Kreislauf veranschaulichen. Die darunterstehenden Zeichnungen aber halten die Aufeinanderfolge der Stellungen für das Auge fest, geben zu dem zeitlichen Nacheinander das räumliche Nebeneinander. Darin liegt ein nicht zu unterschätzender Wert der schlichten Vorrichtung.

Wem ihre Herstellung doch schon zu schwierig erscheinen sollte, wiewohl sie es nicht ist, der könnte sich mit der bloßen Kreisscheibe Fig. 1 behelfen. Um ein für allemal einen Ausgangspunkt der Bewegung zu bestimmen (nach unserer Annahme 8 Uhr abends), würde etwa der Himmelswagen bei „Januar" durch rote Sternscheibchen auszuzeichnen sein (Ausmalen mit roter Tinte genügt). Man hätte dann nur die Scheibe immer so weiter zu drehen und aufzuhängen, daß jenes durch Färbung herausgehobene Sternbild in die Stellung kommt, die dem Beobachtungsmonat entspricht (Fig. 1), also im Mai hoch oben, im November tief unten usw. —

Der Schüler hat eine Landkarte, und das entsprechende Erdstück vermag er — — nicht zu schauen; in unserem Falle hat er auch eine Karte, aber zugleich die schöne Wirklichkeit vor Augen, deren Abbild seine Karte ist.

Und die Karte ist einfach, ohne das verwirrende Vielerlei der Sternkarten im Atlas; ihre zweckmäßige Benutzung bietet eine leicht ersteigbare Vorstufe zu späterer Vertiefung in die Geheimnisse des Firmaments.

Nun zum Schluß nach trockener Beschreibung noch etwas Poesie, wie sie uns G. Müller in seinem Gedicht „Über den Sternen ist Friede" geboten hat.

In Sturmesgewittern wild wogen die Wellen
Und Felsen zersplittern und Schiffe zerschellen;
Und hoch aus der Ferne ins Dunkel der Nacht
Hehr glänzen die Sterne in ruhiger Pracht,
Und über den Sternen ist Friede.

Paläste verwehen mit Zinnen und Hallen,
Geschlechter vergehen und Reiche zerfallen;
Und hoch aus .....

Wir Armen, wir hangen uns klagend und bänglich
An das, was vergangen, und das, was vergänglich,
Und hoch aus der Ferne ins Dunkel der Nacht
Hehr glänzen die Sterne in ruhiger Pracht,
Und über den Sternen ist Friede.

Rede zur Entlassung der Konfirmanden.

Von **C. R.**

In ernsterer Stimmung als sonst — so darf ich wohl annehmen —, habt Ihr, liebe K., heute den Weg zur Schule angetreten. Es ist ja das letzte Mal, daß Ihr ihn als Schüler oder Schülerinnen wandeln durftet. Wenn Ihr heute die Schule verlaßt, ist ihre Pforte für Euch geschlossen; Ihr könnt als Gäste, aber nicht als Schüler oder Schülerinnen fernerhin hier einkehren. Damit schließen sich Euch zugleich auch die Pforten der Kindheit. Keine Macht kann Euch die Tage der Kindheit mit ihrem Sonnenschein, mit ihrer Fülle von Liebe und Glück zurückbringen. Dem heiteren Paradiesesleben, das in frohem Lebensgenuß, in schöner Sorglosigkeit dahinfloß, folgt nun ein Leben, das Mühe und Arbeit und manche Sorge, vielleicht auch manch schweres Schicksal bringen wird. Denn das Wort: „Im Schweiße Deines Angesichts, im Kampfe mit widrigen Mächten, in mühevoller Arbeit sollst Du Dein Brot essen" gilt auch heute noch; Dornen und Disteln sprießen auf jedem Acker, auf jedem Arbeitsfelde, das ein Mensch bebaut, er sei auch, wer er sei.

Liebe Konf., Ihr werdet es gewiß verstehen, daß auch wir, Eure Lehrer wie Eure Eltern, in der Stunde, in welcher wir eine Schar junger Menschenkinder, die wir nach bestem Wissen und Gewissen geführt haben, von uns lassen müssen, beim Blick in die dunkle Zukunft und auf Eure verschiedenen Charaktere und Kräfte, von einer ungewöhnlich ernsten Stimmung beherrscht und von manchen ernsten Gedanken innerlich bewegt werden, und daß wir das Bedürfnis haben, zum letzten Male ein Wort der Liebe an Euch zu richten. Ich weiß zwar, daß auch die wärmsten Worte und die eindringlichsten Ermahnungen nur zu oft bald vergessen und in den Wind geschlagen werden; aber die Erinnerung an solche feierliche und wichtige Stunden wird doch selten ganz verwischt, und sie wird gewiß bei manchen mahnend und warnend wieder auftauchen.

Was wird aus dem Einzelnen von Euch werden? So fragen Eure Eltern, so fragt die Schule, so fragt Ihr Euch wohl selbst in dieser Stunde. Kein Mensch kann diese Frage beantworten,

kein Auge kann das Dunkel durchdringen, das über Eure Zukunft ausgebreitet ist. Aber Hoffnungen und Wünsche erfüllen unsere Seelen, und es drängt uns, Euch noch einmal wohlgemeinte Ratschläge und Ermahnungen auszusprechen; vielleicht, daß dadurch gute Vorsätze und Entschlüsse in Euch geweckt und befestigt werden.

Das Schicksal des Menschen wird von einer höheren Hand geleitet. Das wissen wir alle, und wir, die wir älter geworden sind, fühlen lebhaft, wie sehr wir Ursache haben, dankbar zu sein für die liebevolle Führung, die uns zuteil geworden ist. Aber wir wissen auch, daß jeder Mensch auf die Gestaltung seines Schicksals selbst einen ganz wesentlichen Einfluß ausübt, daß Glück und Unglück, Wohl und Wehe, das wir erfahren, doch zu einem guten Teile von uns selbst abhängt. Gott zeigt uns den Weg zum wahren Glück; er schafft uns die Möglichkeit und gibt uns Kraft, es zu erringen; aber an uns ist es, die Bedingungen, unter denen es allein erreichbar ist, zu erfüllen, seinen Weisungen zu folgen, die Gelegenheit zu ergreifen, die Kräfte, die er uns gegeben hat, zu gebrauchen und zu regen. Tun wir das nicht — oder handeln wir geradezu dem Willen Gottes und der göttlichen Weltordnung entgegen, so haben wir es uns selbst zuzuschreiben, wenn wir das Glück nicht finden, ja wohl schließlich über ein verlorenes und verfehltes Leben klagen müssen.

Euch hieran zu erinnern ist von großer Wichtigkeit, besonders an dem Wendepunkte Eures Lebens, von dem ab Ihr über Euer Denken und Empfinden, über Euer Streben und Handeln die Verantwortlichkeit in viel höherem Maß zu tragen haben werdet als seither. Ich bin heute, da ich hier vor Euch stehe, in derselben Lage wie einst Moses, als er dem Volke Israel erklärte:

„Siehe, ich habe Dir heute vorgelegt Gutes und Böses, Leben und Tod, Segen und Fluch, daß Du das Leben wählest und den Herrn, Deinen Gott liebest und wandelst in seinen Wegen. Wendest Du aber Dein Herz und gehorchest dem Herrn nicht, sondern lässest Dich verführen, so verkündige ich Dir, daß Du umkommen, d. h. daß Du in Unglück geraten und zugrunde gehen wirst."

Die wichtigste Frage für Euch ist also: „Was haben wir unausgesetzt im Auge zu behalten und zu tun, um im Leben — auch in bescheidenen Verhältnissen und im Kampfe mit den Widrigkeiten des Lebens — uns glücklich und innerlich fröhlich und zufrieden zu fühlen!

Ich will deshalb in dieser Stunde versuchen, einige Gedanken zu entwickeln, die bei Beantwortung dieser Frage zu beachten sind. Ich will meine Ausführungen an einen alten Spruch anknüpfen, den ich einem großen Teile von Euch ins Album geschrieben habe. Derselbe ist als Volksspruch nicht bloß der Ausdruck der Lebenserfahrung und Lebensweisheit eines einzelnen

Menſchen, ſondern des Volkes ſelbſt und darum nur um ſo beherzigenswerter. Sein Wortlaut iſt:

Fern vom Getümmel
Dein Herz im Himmel
Soll heimiſch werden;
Doch Deine Hände,
Die reg' und wende
Fleißig auf Erden!

Wenn Ihr den erſten Teil dieſes Spruches durchdenkt, ſo werdet Ihr finden, daß darin das Hauptgewicht auf die rechte Beſchaffenheit und Stimmung des Herzens gelegt iſt. Und das gewiß mit Recht. Denn wie das Herz in körperlicher Beziehung der Mittelpunkt und der beſtändige Quell des Lebens iſt, wie bei ſeinem Stillſtande das Leben erliſcht, ſo bildet es auch in geiſtiger Beziehung den innerſten Kern und Antrieb aller Lebenstätigkeit. Wo das Herz nicht dabei iſt, da kommt nichts Erfreuliches zuſtande; wo aber das Herz den Menſchen treibt, da findet er keine Ruhe, bis ihm Genüge geſchehen iſt. Wie öde iſt das Leben in der Familie und in jeder anderen Gemeinſchaft, wenn nicht die Herzen der einzelnen Glieder warm füreinander ſchlagen, wenn ſie nicht in dieſer Gemeinſchaft ihr Glück ſuchen und finden und nicht ſich gedrungen fühlen, Glück zu bringen und zu befeſtigen! Alle großen Männer und Frauen, die wir als Wohltäter der Menſchheit preiſen, ſind durch ihr Herz getrieben worden, der Menſchheit ihr Leben zu weihen und ſogar zum Opfer zu bringen, und wer in Kunſt und Wiſſenſchaft Großes geſchaffen hat, der hat es nur vollbracht, weil ſein Herz für das Schöne und Ideale und für die Wahrheit geglüht hat. Niemand hat deutlicher und klarer gezeigt, auf welche Weiſe die Menſchheit ſowie jeder einzelne Menſch erneuert, auf Erden wahrhaft glücklich und dereinſt ſelig werden könne, als der Heiland ſelbſt. Nur in der Reinheit und Kraft des von göttlichem Geiſte erfüllten Herzens iſt nach ſeiner ganzen Lehre die Bürgſchaft dafür gegeben. — Nicht Schätze auf Erden, die die Motten und der Roſt freſſen, ſondern innerliche Schätze, die unvergänglich ſind, ſollen wir ſammeln. Die unſchätzbarſte Perle iſt ein Herz, wie der Heiland es haben will und wie er es ſelbſt beſaß.

Wodurch gewinnen das Haus, die Familie, die Mutter, der Vater, Freunde und ſonſtige Verhältniſſe im erſten Kindesalter eine ſo überaus große Bedeutung fürs ganze Leben? Doch in der Hauptſache dadurch, daß ſie durch beſtändig wiederkehrende Einwirkungen das Herz allmählich auf einen Ton ſtimmen, der durch das ganze Leben hindurch nachklingt. Wenn Euer Herz warm geworden, wenn in ihm kräftige Liebe entzündet, frommer Sinn, lebhaftes Gefühl für alles Gute und Schöne und innerliche Abneigung gegen das Unedle, Unreine und Gemeine geweckt worden

sind — und wohl Euch, wenn es der Fall —, so habt Ihr alle Ursache, Eurer lieben Mutter, Eurem Vater, Euren Lehrern und allen denen dankbar zu sein, die Eure jungen Herzen an den ihren erwärmt, edle Keime hineingesenkt und dieselben mit zärtlicher Liebe und unendlicher Geduld gepflegt haben. Mag auch in den kommenden Jahren unter den verschiedenfachen Einflüssen des Lebens manches davon eingeschläfert, mancher Keim erstickt werden, wir dürfen hoffen, daß das meiste zu seinerzeit wieder erwachen und in neuer Kraft wieder aufleben werde.

Und daß auch die Schule redlich geholfen hat, die edlen Kräfte Eurer jungen Herzen zu wecken und zu beleben, daß sie nicht bloß bestrebt war, Euren Verstand zu schärfen und Eure Kenntnisse zu vermehren, das werdet Ihr hoffentlich in gegenwärtiger Stunde selbst empfinden. Wenn Ihr an die Lehrer denkt, die Euch im Laufe der verflossenen Schuljahre unterrichtet haben, so werdet Ihr fühlen, daß Ihr auch aus ihren Herzen viel Wertvolles empfangen habt und daß zwischen Euch und ihnen warme, innerliche Beziehungen bestanden haben. Dem rechten Lehrer ist die Einwirkung auf das Gemüt seiner Schüler, die Erwärmung ihrer Herzen und die Veredelung ihrer Gesinnung ebenso wichtig als die Klärung ihres Verständnisses; er würde keine Stunde befriedigt schließen, in der es ihm nicht gelungen wäre, edlere Regungen in ihrem Gemüte, eine gehobenere Stimmung und mindestens Freude an geistiger Arbeit hervorzurufen. Das wäre ein schlechter Lehrer, dem es nur darauf ankäme, das Gedächtnis mit Kenntnissen zu füllen, und der im übrigen nur zu kommandieren verstünde. Somit ist diese Stunde auch für uns eine ernste Prüfungsstunde, in der wir alle uns fragen, ob wir uns nicht hie und da eine Versäumnis gerade in bezug auf das Wichtigste vorzuwerfen haben.

Allerdings hat das Leben auch bereits in entgegengesetztem Sinne auf Euch eingewirkt. In der Großstadt ist das ja so vielfach der Fall, und es fehlt leider nicht an Beispielen auch in unserer Stadt, — wir brauchen nur an die jüngste Vergangenheit zurückzudenken —, die uns zeigen, wie verheerend diese Einwirkungen auf junge, unbefestigte Herzen sein können. Danket Gott, wenn Ihr Euch sagen könnt, daß Ihr durch den Einfluß des Hauses und der Schule bisher vor innerer Verderbnis und Verrohung bewahrt geblieben. Aber in Zukunft werdet Ihr diesen Einflüssen vielmehr ausgesetzt sein, und Haus und Schule werden Euch weniger schützen und bewahren können. Da müßt Ihr selbst für Euch einstehen, und das wird Euch gelingen, wenn Ihr Euch bestrebt, dem Sinne unseres Spruches weiterhin gemäß zu leben.

Da ist denn nun weiter besonderes Gewicht auf ein anderes Wort zu legen.

Dein Herz im Himmel soll heimisch werden, heißt es. Heimisch ist aber ein Mensch, wenn er eine Stätte oder ein Gebiet gefunden hat, wo sein Herz, sein Denken und Fühlen, sein ganzer innerer Mensch am liebsten verweilt, wohin es ihn immer wieder unwiderstehlich zurückzieht, wenn er zeitweilig abgedrängt wurde. Wenn wir uns heutzutage in der Welt umsehen, so finden wir leider, daß viele Menschen keine solche Stätte, kein solches Gebiet haben, mit dem sie innerlich so ganz verwebt und verwachsen sind, daß sie vielmehr nirgends heimisch sind — nicht einmal in einem trauten Familienkreise. Nicht Konzentration auf einen Punkt, sondern Zerstreuung nach allen Richtungen scheint die Losung unserer Zeit zu sein. Aber diese Sucht nach Zerstreuung, dieses Flattern von einem zum andern schafft ein beständiges Unbefriedigtsein, gerade das Gegenteil von dem, was das Heimischsein in einer bestimmten Sphäre gewährt.

Darum mahnt unser Spruch: Strebe heimisch zu werden. Aber es bezeichnet auch das Gebiet, für das es Geltung haben soll: Dein Herz im Himmel soll heimisch werden. Es ist augenscheinlich, daß hiermit unser religiöses Leben zunächst ins Auge gefaßt ist. Die höchsten Fragen des Lebens, die heiligsten Angelegenheiten des Menschen sollen uns nicht gleichgültig bleiben; wir sollen uns in sie versenken und unsere Herzen davon erfüllen. Das Bewußtsein, daß Gott uns allezeit nahe ist, daß wir in ihm weben, leben und sind, soll uns ganz durchdringen; zu ihm sollen wir uns beständig hingezogen fühlen; zu ihm sollen wir aufschauen in Freud' und Leid und besonders in der Stunde der Versuchung; in ihm sollen wir unseren Herrn, aber auch unseren besten Freund erblicken; es soll uns zum Bedürfnis, zur Gewohnheit werden, am Morgen, am Abend, vor jeder wichtigen Entschließung, ihm in andächtigem Gebet unser Herz zu erschließen. Es soll für uns dasselbe gelten, was Tobias seinem Sohne mit den Worten ans Herz legte: Dein Leben lang habe Gott vor Augen und im Herzen und hüte dich, daß du in keine Sünde willigest, noch tust wider Gottes Gebot, oder was Joseph in der Stunde der Versuchung Kraft gab, als er sprach: Wie sollt' ich ein so großes Übel tun und wider meinem Gott sündigen? Es soll uns auch eine Mahnung sein, uns zu gewöhnen, am Sonntage unsere Seelen im Gotteshause zu erbauen und am Worte Gottes unsere Freude zu haben. Ich frage mit ernster Besorgnis, l. Kons.: Wird es Euch gelingen, in dieser Weise heimisch zu werden im Himmel? Ja, werdet Ihr auch nur ernstlich daran denken, darnach zu streben? O daß Ihr es tätet! Ihr würdet damit den sichersten Weg zum wahren Glück, zum inneren Frieden und die stärkste Kraft im Kampfe des Lebens, insbesondere im Kampfe mit der Sünde gefunden haben.

Aber wir können die Mahnung unseres Spruches auch noch weiter fassen. Auch die Kunst, die Poesie, die Wissenschaft sind Töchter des Himmels. Überall, wo wir uns in das Gebiet des Idealen, des Wahren, Schönen und Guten erheben, erheben wir uns in himmlische Regionen. Und so mahnt uns das Wort, uns auch in diesen Gebieten eine Heimat zu schaffen, in der wir gern mit unseren Herzen weilen, in die es uns immer wieder zurückzieht. Gute Bücher sollen wir immer und immer wieder lesen, daß wir ihren Inhalt ganz in uns aufnehmen; auch edle Musik und jedes andere Kunstwerk kann uns erquicken und fesseln. Nicht bloß flüchtig und oberflächlich sollen wir lesen, hören oder sehen, nicht nur unsere Phantasie sollen wir vorübergehend anregen, sondern wir sollen uns mit ganzer Seele in edle Darstellungen versenken. Wie mutet es uns an, wenn wir einen jungen Mann oder ein junges Mädchen finden, die sich nach und nach eine kleine Bibliothek der besten Schriftsteller zugelegt haben und mit denselben — als mit ihren Lieblingswerken — ganz vertraut worden sind, oder die sich — neben ihren irdischen Geschäften — mit ganzer Seele dem Studium und der Übung einer Kunst oder eines Zweiges der Wissenschaft hingeben und in der Beschäftigung damit immer von neuem den schönsten Genuß finden, — oder eine Familie, in der Eltern und Kinder auf solchem Gebiete eine gemeinsame Heimat besitzen, in der sie nach des Tages Arbeit in trauten Abendstunden am liebsten weilen. Leider finden wir statt dessen auch hier meist nur ein oberflächliches Nippen, ein Jagen von einer Vorführung, von einer flüchtigen Unterhaltung zur anderen. Nur der augenblickliche Reiz wird gesucht; nichts bleibt haften; jeder neue Genuß verdrängt den vorhergehenden, und so sucht man nicht das Schönste und Gediegenste, sondern das, was am meisten die Sinne kitzelt; nicht in himmlische Regionen erhebt man sich bleibend mit seinem Herzen, sondern man flattert haltlos bald hierhin, bald dorthin und ist in größter Gefahr, auch in das Niedrige und Gemeine zu versinken.

Darum, l. Kinder, wählt Euch ein Gebiet, das Euch anspricht und das Euer Gemüt zu nähren vermag, und sucht darin heimisch zu werden. Je mehr Euch dies gelingt, desto mehr werden sich die Gedanken und Gefühle, die Ihr darin gewinnt, mit all Eurem Sinnen und Denken verweben. Ihr werdet vor allem nicht die geistige Leere in Euch empfinden, die so verderblich ist, weil man, wenn sie vorhanden ist, beständig das Bedürfnis hat, sie auszufüllen und dabei nur zu leicht in Versuchung gerät, dies durch Beschäftigung mit Nichtigem und Unedlem, und durch Jagen nach sinnlichem Genuß zu tun.

Aber wie gelangt Ihr am besten dahin?

„Fern vom Getümmel", sagt unser Spruch. Damit ist nicht

gesagt, daß Ihr Euch jeden Lebensgenuß versagen, wohl sogar den Umgang mit Freunden oder Freundinnen meiden sollt. Es soll nicht eine klösterliche Zurückgezogenheit, ein Einsiedlerleben als das höchste Ideal hingestellt werden. Sagt doch die heilige Schrift selbst: Freue Dich, Du Jüngling, und ebenso Du Jungfrau, in Deiner Jugend und laß Dein Herz guter Dinge sein aber wisse, daß der Herr Dich um dies alles vor Gericht führen wird. Die Freuden sind erlaubt, wenn sie mäßig, einfach und unschuldig sind. Und wenn Ihr sie in Gemeinschaft mit wohlerzogenen und strebsamen Freunden oder Freundinnen genießt, so ist dagegen gewiß nichts einzuwenden. Aber das Getümmel sollt Ihr meiden. Wo man in Lärm und Zuchtlosigkeit sein Vergnügen sucht, wo nur oberflächliche und leichtfertige Unterhaltung gepflogen wird, da sollt Ihr Euch zurückziehen; überall da sollt Ihr Euch bezwingen und fern bleiben, wo Ihr fühlt, daß Ihr an der inneren Sammlung, an der Einarbeitung in Euren Beruf gehindert, ganz besonders aber, wenn Ihr in Gefahr schwebt, gleichgültig zu werden gegen die höchsten Angelegenheiten des Menschen, gegen das Heilige und Göttliche, gegen Pflicht und Tugend, gegen Wahrheit und Treue. Da soll für Euch das Wort des Psalmisten gelten: Wohl dem, der nicht wandelt im Rate der Gottlosen, noch tritt auf den Weg der Sünder, noch sitzet, da die Spötter sitzen." Allerdings will dieses „Fern vom Getümmel" auch sagen, daß Ihr Euch öfter mit Absicht, mit festem Entschlusse in die Stille Eurer Stube oder Kammer zurückziehen und Euch mit ernsten Dingen beschäftigen, in edle und wichtige Gedankenkreise versenken sollt. Wenn Ihr Euch öfter für Euch allein in ein gutes Buch vertieft oder in ein bedeutsames Gebiet eingearbeitet habt, so werdet Ihr bald fühlen, daß Ihr einen gar hohen Gewinn davon habt. Ihr werdet Euch ein Herz bewahren, das rein bleibt, das allmählich immer reicher wird an unvergänglichen Schätzen, und je mehr dies der Fall ist, desto größer wird das Bedürfnis werden, Euch noch weiter zu bereichern, und desto weniger wird das Eitle, Niedre und Gemeine Macht über Euch gewinnen. Darum laßt es Euren Wahlspruch sein:

Fern vom Getümmel
Dein Herz im Himmel
Soll heimisch werden!

Aber auch der zweite Teil ist wichtig:

Doch deine Hände,
Die reg' und wende fleißig auf Erden.

Damit soll gesagt sein, daß Ihr auch in einem Berufe, in einem irdischen Wirkungskreise Eure ganze Kraft einsetzen sollt, und daß es heilige Pflicht ist, tüchtig zu schaffen und zu arbeiten.

Der Gefahr, das Leben in nichtigen Tändeleien und ohne bestimmte, feste Tätigkeit hinzubringen, wird vielleicht die oder jene von Euch, l. Schülerinnen, besonders ausgesetzt sein. Unser Spruch legt Euch ans Herz, Euch auch an bestimmte pflichtmäßige Arbeit zu gewöhnen. Habt Ihr es nicht nötig, Euch für einen bestimmten Beruf auszubilden und in demselben zu wirken, so bietet Euch doch das Hauswesen reichlich Gelegenheit, mit zu helfen und zu schaffen. Auch hier gibt es so viel zu lernen; es gilt, die Wirtschaft in der besten Weise und möglichst sparsam zu führen, fremde Hilfe entbehrlich zu machen, überall Dienste zu leisten, wo dies erforderlich ist, und zu lernen und zu helfen, das Leben in der Familie recht behaglich zu gestalten. Darum gilt auch für Euch:

Deine Hände,
Die reg' und wende fleißig auf Erden.

Oder mit Goethe zu sprechen:

Dienen lerne bei Zeiten das Weib nach ihrer Bestimmung!
Es diene die Schwester dem Bruder, sie diene den Eltern,
Und ihr Leben sei ein ewiges Kommen und Gehen
Oder ein Heben und Tragen, Bereiten und Schaffen für andere!
Wohl ihr, wenn sie daran sich gewöhnt, daß kein Weg ihr zu sauer
Wird und die Stunden der Nacht ihr sind wie die Stunden des Tages,
Daß ihr niemals die Arbeit zu klein und die Nadel zu fein dünkt,
Daß sie sich ganz vergißt und leben mag nur in anderen!

Für Euch aber, Ihr angehenden Jünglinge, liegt in unserem Spruche die Mahnung, Euch mit ganzem Herzen und mit voller Kraft dem Berufe hinzugeben, den Ihr erwählt habt. Zuerst gilt es für Euch, zu lernen, Euch einzuarbeiten und Euch zu bestreben, mit den Feinheiten aller Arbeiten vertraut zu werden. Heutzutage kommt nur der vorwärts, dem es gelingt, sich über das allgemeine Niveau zu erheben, und das sollte das Streben eines jeden jungen Mannes sein. Aber es gehört auch noch ein Zweites dazu. Neben den Leistungen wird Pflichttreue, Gewissenhaftigkeit und Zuverlässigkeit in jeder Beziehung erfordert. Nur wer diese Tugenden zeigt, erringt sich Vertrauen und Anerkennung. Darum muß Euer Beruf Euch Herzenssache werden, und er wird es um so mehr werden, je tüchtiger Ihr darin werdet. Dann findet Ihr aber auch in ihm die schönsten Freuden. Die Freude am Berufe aber ist wie ein tiefer Brunnen in dichtem Schatten, an dem sich's in der Sommerhitze ruhen läßt mit Wonne, und der immer wieder Stärkung und Erquickung gewährt. Die Menge der arbeitsscheuen Burschen, die nichts gelernt haben und nichts lernen wollen, wie wir sie in ihrer Verkommenheit, auf dem Wege zum Abgrunde in der Großstadt leider so vielfach zu be-

obachten Gelegenheit haben, sollte Euch ein beständiger Antrieb und Sporn sein, dem Spruche gemäß zu leben:

Deine Hände, die reg' und wende fleißig auf Erden.

Was Euch auf Eurem fernern Lebenswege beschieden sein wird, wir können es nicht sagen, aber das laßt mich Euch wiederholen: Ihr habt Euer Schicksal zu einem guten Teil selbst in den Händen! Und Ihr werdet viel zu einer günstigen Gestaltung Eures ganzen Lebens, zu Eurem wahren Lebensglück beitragen, wenn Ihr nach dem Spruch lebt:

Fern vom Getümmel
Dein Herz im Himmel
Soll heimisch werden;
Doch Deine Hände,
Die reg' und wende fleißig auf Erden.

Der treue Gott aber wolle Euch in seinen allmächtigen Schutz nehmen. Er wolle Euch behüten vor Not und Gefahr und vor schwerem Leid, und wenn Euch doch Schweres beschieden sein sollte, so wolle er geben, daß es Euch zur Stärkung im Glauben, zur Festigung im Guten und zur Veredelung Eures ganzen inneren Lebens diene.

Und so entlasse ich Euch denn in der Hoffnung, daß Euer ganzes Leben Zeugnis davon ablegen werde, daß die Arbeit der Schule an Euch nicht vergeblich gewesen ist, und daß der Same, den sie in Eure Herzen gesäet, sich auch im Leben weiter entwickeln und gute Frucht tragen werde. Auch das hoffen wir, daß auch Ihr, wie wir an so vielen unserer Schüler und Schülerinnen erfahren haben, der Schule und Eurer Lehrer gern gedenken werdet. Die Erfahrung lehrt, daß diejenigen, die im Herzen der Bildungsanstalt ihrer Jugend ein dankbares Andenken bewahren, ihr auch im Leben Ehre machen. Und das hoffen wir auch von Euch. — Gott geleite Euch auf Eurem Lebenswege! Er gebe Euch das höchste Glück, das ein Mensch erlangen kann, den Frieden des Herzens, der auf Unschuld und Reinheit, festes Wollen und wahre Gottesfurcht gegründet ist. — Amen!

Zur Geschichte, Kritik, Theorie und Praxis der Herbart-Zillerschen Unterrichtsmethode, besonders der Formalstufen.

Von **Max Brethfeld**-Dresden-Cotta.

In der Entwicklung der Herbart-Zillerschen Unterrichtsmethode, besonders der Formalstufen, lassen sich drei deutlich voneinander unterscheidbare Perioden erkennen.

In der ersten fanden Herbarts Stufen des Unterrichts sehr wenig Beachtung. Er hatte sie in knapper, rein begrifflich-abstrakter Form dargestellt, und die Pädagogen jener Zeit wußten nicht viel damit anzufangen. Selbst der bedeutendste Vertreter Herbartscher Richtung, Volkmar Stoy, soll die Stufen des Unterrichts in seiner Übungsschule gar nicht angewendet haben. Zwar sucht einer seiner Schüler nachzuweisen, daß auch Stoy nach den Herbartschen Stufen unterrichtet habe, doch stehen dem eine Anzahl Urteile anderer Schüler entgegen. Aus der vorhandenen Literatur, soweit sie uns zugänglich und bekannt ist, läßt sich vermuten, daß Stoy die Stufen nur auf die Lebensalter angewendet haben kann. Man darf ruhig behaupten, — und wird damit der Wahrheit ziemlich nahe kommen — daß bis Ziller die Stufen des Unterrichts in der Praxis keine Anwendung fanden.

Ziller machte nun den erfolgreichen Versuch, die Herbartschen Stufen für die Praxis verwertbar zu gestalten, indem er sie auf eine neue, bestimmtere psychologische Basis aufbaute und das schwierige begriffliche System in eine praktischere direkt verwendbare Form brachte. Daß er sich dabei von Herbart wesentlich entfernte, hat zu mannigfachen Irrungen und Kämpfen Anlaß gegeben.

Ziller und seine Schüler entfalteten nun eine äußerst lebhafte Propaganda für ihre Sache und erreichten, daß ihre Ideen in Deutschland sowohl als in der pädagogischen Welt des Auslandes rasch bekannt wurden.

Zu gleicher Zeit erschienen aber auch zahlreiche Gegner auf dem Plane, viele von ihnen mehr durch die aggressive Form der Propaganda der „Zillerianer" als durch die Sache selbst zum Kampfe veranlaßt.

Wieviel auf der einen Seite Anmaßung und Überhebung, auf der andern Vorurteil und grobe Unkenntnis zutage traten, mag hier unerörtert bleiben. Tatsache ist, daß auf beiden Seiten gefehlt wurde, wie es bei heftigen Zusammenstößen fast unvermeidlich ist, ja daß der Kampf oft auf das Gebiet des Persönlichen übertragen wurde, in wenigen einzelnen Fällen sogar hart die Grenze literarischen Anstandes streifte.

Durch diese Gegnerschaft wurden die Anhänger Herbarts und Zillers zu erneuter eingehender Begründung und Klärung ihrer Sache veranlaßt, und einzelne von ihnen haben sich um die Fortbildung der Lehre von den Stufen des Unterrichts noch Verdienste erworben.

In dieser Zeit entstand eine wahre Flut von theoretischer und praktischer Literatur über, für und gegen die Herbart-Zillersche Unterrichtsmethode.

Diese Periode könnte man bezeichnen als die Zeit des Kampfes und der Kritik.

Der dritte Zeitraum umfaßt etwa die letzten zehn Jahre. Der Kampf flaute ab. Die Gegner wurden ruhiger, sachlicher, gerechter in ihrem Urteil, den Anhängern trübte keine Kampfesleidenschaft den Blick für die Schwächen der Herbart-Zillerschen Unterrichtsmethode. Man wurde sich auf der einen Seite des Wertes, auf der anderen der Nachteile und Schranken der Formalstufen mehr bewußt. Daß trotz alledem noch heute mancher Irrtum und zum Teil auch Unkenntnis über diese Sache zu finden sind, weiß jeder, der die Verhältnisse kennt. In dem letzten Jahrzehnt tauchten nun andere ebenso wichtige pädagogische Probleme auf, so daß das Interesse für Herbart-Zillersche Pädagogik merklich nachließ und bei einem Teile der deutschen Lehrer sank bis zur Gleichgiltigkeit.

Im Gegensatz zum Herbartschen „Individualismus" steht heute die sogenannte „Sozialpädagogik" im Vordergrunde des Interesses; gegenüber dem vermeintlichen „Methodismus" und „Intellektualismus" der Zillerianer betont man neuerdings die „Persönlichkeitspädagogik" und die „Kunsterziehung", eine Renaissance der Erziehung aus dem Geiste der Kunst.

Diese letzte Periode könnte man demnach eine Zeit der Reaktion nennen, Reaktion natürlich nicht im Sinne von Rückschritt, sondern Rückwirkung.

Eine Hauptursache für das Nachlassen des Interesses für die Herbart-Zillersche Pädagogik ist jedenfalls darin zu suchen, daß die moderne Wissenschaft seit Jahren begonnen hat, mit Erfolg an den wissenschaftlichen Grundlagen der Herbartschen Pädagogik zu rütteln.

Die ersten Angriffe richteten sich gegen die Psychologie.

Die alte Psychologie ging von dem Seelenbegriff aus, ihre Begründung war metaphysisch.

Herbart selbst nimmt eine Mittelstellung ein. Er begründete seine Psychologie auf Metaphysik, Erfahrung und Mathematik. Er darf also, trotzdem er das Experiment aus bestimmten Gründen verwarf, als ein Vorläufer der empirischen Psychologie angesehen werden. Gerade die modernste, experimentell-physiologische Psychologie läßt Herbart mehr Gerechtigkeit widerfahren, als es von seiten mancher früheren Psychologen geschehen ist. Sie erkennt bereitwillig an, daß Herbart ein geradezu genialer Psychologe gewesen ist, daß er eine Reihe wichtiger Erkenntnisse gefunden hat, die heute noch gelten, wenn auch auf anderem Wege, manchmal sogar durch geniale Eingebung. Während Herbart zwei Ausgangspunkte hat, einen

metaphyſiſchen und einen empiriſchen, verzichtet die moderne Pſychologie auf die Hilfe der Metaphyſik. Sie hat ſich der philoſophiſchen Feſſeln entledigt und gründet ſich auf exakte Forſchung, auf Erfahrung und Beobachtung, namentlich auf

1. das Experiment und
2. die Phyſiologie des Gehirns und des Nervenſyſtems.

Die Methode iſt alſo eine rein naturwiſſenſchaftliche geworden. Deshalb weiß auch die moderne Pſychologie mit dem Seelenbegriff nichts anzufangen, ſie ſucht ohne ihn auszukommen und überläßt ihn der Philoſophie.

Auch in der Ethik hat man die tranſzendentale Begründung verworfen und empiriſche Methoden angewandt. Durch ſie fand man, — im Gegenſatz zu Herbart und anderen —, daß die Ethik nicht bloß abſolute, ſondern auch evolutioniſtiſche Elemente hat. Auch auf dieſem Gebiete gibt es eine Entwicklung. Deshalb können die Erziehungsziele nicht zu allen Zeiten dieſelben ſein, ſondern müſſen der Zeit, dem Kulturzuſtande und Kulturaufgaben entſprechend modifiziert werden.

Ferner iſt die wiſſenſchaftliche Baſis der Pädagogik eine ganz andere geworden.

Die moderne Pſychologie ſtützt ſich auf die unbeſtrittene Tatſache, daß phyſiſche Vorgänge von pſychiſchen begleitet, von ihnen abhängig und oft ſogar durch ſie bedingt ſind, wie dies umgekehrt ebenſo der Fall ſein kann.

Dieſer Wechſelwirkung zwiſchen Leib und Seele hat die neuere Pſychologie mehr Beachtung geſchenkt, ſie betont den kauſalen Zuſammenhang des pſychiſchen und phyſiologiſchen Geſchehens. Infolgedeſſen hat ſich neben der Pſychologie die Phyſiologie Gleichberechtigung erworben. Die eine Hilfswiſſenſchaft der Pädagogik hat ſich alſo erweitert zur Anthropologie, welche Pſychologie und Phyſiologie als gleichberechtigte Wiſſenſchaften in ſich einſchließt.

Eine ähnliche Erweiterung hat auch die Ethik erfahren. Man begnügt ſich nicht mehr damit, die Beziehung des Menſchen zum Menſchen und zu Gott als alleiniges Forſchungsgebiet zu betrachten, man unterſucht auch das Verhältnis des Menſchen zur Natur, zur geſamten Umwelt, kurz das Leben in ſeinem weiteſten Umfange; und ſo iſt eine neue Wiſſenſchaft entſtanden, die Soziologie.

Wenn wir von dieſen Geſichtspunkten aus die Herbart-Zillerſche mit der modernen Pädagogik vergleichen, ſo ergeben ſich drei weſentliche Fortſchritte:

1. Die Methode der wissenschaftlichen Forschung ist auch innerhalb der Pädagogik eine naturwissenschaftliche geworden;

2. die wissenschaftliche Basis der Pädagogik ist eine viel breitere geworden. (Nicht mehr Psychologie und Ethik, sondern Anthropologie und Soziologie, in denen erstere als Teile angeschlossen sind.)

3. Einzelne Ergebnisse der Herbart-Zillerschen Pädagogik sind heute als unhaltbar nachgewiesen.

An dieser Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft sehen wir eine der Hauptursachen, daß man der Herbart-Zillerschen Pädagogik vielfach den Rücken kehrt in der Meinung, es lohne sich heutzutage nicht mehr, sich eingehend mit ihr zu beschäftigen.

Kein aufrichtiger Verehrer Herbarts wird sich — wenn ihm nicht Voreingenommenheit das Urteil trübt — heute der Einsicht verschließen können, daß die Grundlagen der Herbartschen Pädagogik zum Teil unhaltbar geworden sind, zum Teil ergänzt und modifiziert werden müssen. Sein System als solches ist nicht mehr zu halten, es teilt das Schicksal, das alle Systeme einmal ereilt.[1])

Aber das System kann ruhig preisgegeben werden, es ist doch nur das Äußere. Ein großer Teil seines Inhaltes wird doch bleiben und Herbart immer als Verdienst angerechnet werden müssen. Der Kenner Herbarts weiß, daß seine Werke noch lange nicht erschöpft sind, daß sie auch heute noch eine reiche Fundgrube pädagogischer Erkenntnis sein können.

Herbarts System unbedingt halten zu wollen wäre ein törichtes Bemühen. In der Geschichte der Pädagogik wird es immer eine Ehrenstellung einnehmen, und Herbart selbst wäre der letzte gewesen, Irrtümer aufrecht zu erhalten, die er einmal als solche erkannt hätte. Dafür bürgt seine Lauterkeit als Mensch und als Gelehrter. Er hatte nur den bescheidenen Wunsch, einst zu den redlichen Forschern gezählt zu werden. Sein philosophisches System betrachtete er nur als eine Stufe in der Entwicklung, er sagte selbst:

„Die Wahrheit liegt nicht hinter uns, sondern vor uns, und wer sie sucht, der schaue vorwärts, nicht rückwärts!" —

Die Gegner Herbarts ziehen nun die Konsequenzen und sagen: Herbarts Pädagogik stehe in engstem Zusammenhange mit den

---

[1]) Deshalb rät der Straßburger Professor Theobald Ziegler, man solle den Kahn der Pädagogik nicht sobald wieder als Schlepplahn an ein anderes System anbinden.

Methoden und Prinzipien seiner Psychologie, diese aber sei wissenschaftlich unhaltbar geworden. Von der Ethik gelte dasselbe, weil sie auf metaphysischer Basis ruhe. Da nun diese Grundlagen ins Wanken gekommen seien, so stürze auch das auf ihnen erbaute stolze Gebäude seiner Pädagogik in sich zusammen. Wenn unter „Gebäude" das System als solches verstanden wird, so mögen jene Gegner recht haben, falsch aber ist es, wenn sie weiter folgern: „— mit Herbarts psychologischen Voraussetzungen stehen und fallen aber die formalen Stufen und das Prinzip der Konzentration."[1])

Diese Beweisführung erscheint auf den ersten Blick überzeugend, wir sind jedoch der Meinung, daß aus einigen an sich vielleicht ganz richtigen Tatsachen falsche Schlüsse gezogen worden sind. So kann man wohl aus der Unhaltbarkeit eines Teiles der philosophischen Grundlagen auf die Unhaltbarkeit des auf ihnen erbauten Systemes (als Ganzes) schließen, nicht aber auf die Unhaltbarkeit einzelner Teile, wie z. B. der Formalstufen. Außerdem scheinen alle jene Gegner der weitverbreiteten aber trotzdem falschen Ansicht zu sein, Herbart habe seine Pädagogik nur auf seine Philosophie gegründet, sie sei lediglich ein Produkt der Spekulation. Diesen Vorwurf wies Herbart selbst einmal in einer Gegenkritik zurück und betonte ausdrücklich, daß seine Pädagogik nicht auf der Spitze seines metaphysischen Systems balanciere, sondern auf der breiten Basis der Erfahrung errichtet sei.

An zahlreichen Stellen spricht sich Herbart darüber aus, daß die Pädagogik niemals bloß der Spekulation folgt, auch niemals bloß der Erfahrung, sondern Wirkungen von beiden Seiten empfängt, die sich gegenseitig ergänzen, mildern und berichtigen. Die Forschung über Herbart wird erkennen, inwieweit seine Pädagogik auf Erfahrung gegründet und von ihr abhängig ist und wird jedenfalls ergeben: sie ist es in weit größerem Maße, als man bisher angenommen hat.

Herbart hat erst praktisch gearbeitet und dann wissenschaftlich betrachtet, nur geht ersteres aus seinen Schriften nicht so deutlich hervor. Herbarts pädagogische Theorie kann man mit Recht ebensosehr als eine Frucht seiner langjährigen Erziehertätigkeit im Steigerschen Hause betrachten als seiner Philosophie. In dieser Tatsache finden ja auch die Enge seiner Pädagogik und die Betonung des Individuellen ihre Erklärung.

Herbart sagt selbst einmal, daß er dem Steigerschen Hause die besten Erfahrungen, ja seine Pädagogik in gewissem Sinne

[1]) Schaefer, Die philosophischen Grundlagen der Herbartschen Pädagogik.

Karl Steiger[1]) verdanke und ebensosehr einer großen Zahl sorgfältig angestellter und gesammelter Beobachtungen und Versuchen, als seiner Philosophie.

Wir führen hier einige Stellen an.

„Ich wenigstens habe nicht eilig verkündet, was ich erfahren: vor mehr als acht Jahren begann mein Versuch,[2]) und seitdem hatte ich Zeit, ihn zu überlegen."

(Aus der Einleitung zur Allgemeinen Pädagogik.)

In einer Replik gegen Jachmanns Rezension der Allgemeinen Pädagogik redet Herbart von der Abfassung dieses Werkes und sagt: „Damals stand ich am Ende einer ziemlich langen, und für mich erfreulichen pädagogischen Tätigkeit. Ich wünschte meine Resultate aufzubewahren und dem Publikum mitzuteilen. Das war aber schwierig, weil sie sich innigst verknüpft fanden mit meinen philosophischen Überzeugungen usw. . . . . Was war zu tun? Meine Pädagogik mußte jetzt niedergeschrieben werden; denn sie war bei meinen übrigen Beschäftigungen eine Nebensache, und um so sicherer würde beim Aufschieben auch die Frische der Erinnerung an meine Praxis verloren gegangen sein." In derselben Schrift:

„Der Plan zur Pädagogik aber war nach vorgängiger praktischer Übung jahrelang erwogen worden und hatte manche Ausfeilung erfahren, ehe die Feder zum Niederschreiben angesetzt wurde."

Auf den Vorwurf Jachmanns: „Der Verfasser benimmt den Erziehern alle Lust, Erfahrungen anzustellen", antwortet Herbart: „Behüte der Himmel! Ich will nur, daß man wirklich die Erfahrung anstelle, wovon, wie es zu machen sei, die Pädagogik redet; nicht aber, daß man nach einigen Jahren unüberlegter pädagogischer Geschäftigkeit seine Routine für Erfahrung ausgebe."

Aus der Tatsache, daß Herbarts Pädagogik nicht bloß ein Produkt wissenschaftlicher Spekulation, sondern auch der Erfahrung ist, erklärt es sich, daß man sehr wohl einzelne Teile seiner Pädagogik — wie z. B. die Lehre von den Stufen des Unterrichts — gelten lassen und anerkennen kann, auch ohne daß man ein Anhänger seiner Psychologie ist.

Wenn man einerseits zugeben muß, daß die Erziehungswissenschaft Fortschritte gemacht hat, und das Herbartsche System als solches nicht mehr zu halten ist, so können wir doch andererseits

[1]) Einem seiner Zöglinge.

[2]) Herbart redet hier von Versuchen, die er als Erzieher der Steigerschen Söhne gemacht hatte.

den sogenannten „exakten" Pädagogen nicht folgen, welche die Pädagogik nur auf Erfahrung, auf Experiment und Beobachtung aufbauen und nur naturwissenschaftliche Methoden anwenden wollen, welche die Pädagogik als reine Erfahrungswissenschaft betrachten und leugnen, daß sie der Philosophie bedürfe.

Die Pädagogik nur als Erfahrungswissenschaft aufzufassen ist bedenklich. Zwar wird sie einen festeren Boden unter sich haben als die alte Pädagogik, doch ist die Gefahr vorhanden, daß der Wert der Erfahrung, der Beobachtung, des Experimentes, der Messung und Zählung überschätzt wird. Beweis: die Müdigkeitsmessungen und die Versuche, auf die Ergebnisse der experimentellen Psychologie eine Didaktik aufzubauen. Selbst experimentelle Psychologen haben sich scharf gegen die zuletzt genannten Versuche gewendet und sie als eine Verfrühung bezeichnet, die geeignet ist, die gute Sache in Mißkredit zu bringen.

Die „exakten" Pädagogen behaupten, daß sich mit der spekulativen philosophischen Methode keine unanfechtbaren Ergebnisse erzielen lassen. Kann man aber durch Erfahrung und Experiment allein absolut einwandfreie Ergebnisse erreichen? Demgegenüber muß darauf hingewiesen werden, daß es in der Pädagogik Dinge gibt, die dem Experiment usw. gar nicht zugänglich sind, daß ein Teil der Ergebnisse der modernen Psychologie hypothetisch ist trotz Experiment und exakter Forschungsmethode, daß die experimentelle Psychologie und die Soziologie verhältnismäßig junge Wissenschaften und mit all den Mängeln, Fehlern, Schwächen und Lücken einer solchen behaftet sind.

Wir haben es erlebt, daß man scheinbar sichere Ergebnisse — z. B. auf dem Gebiet der Gehirn- und Nervenphysiologie — schon nach kurzer Zeit als Irrtümer nachwies.

Es ist jedenfalls ein Irrtum, wenn man meint, die Pädagogik könne die Philosophie völlig entbehren. Da erscheint uns die Ansicht Herbart richtiger, der da meint, die Pädagogik dürfe niemals bloß der Spekulation, auch niemals bloß der Erfahrung folgen, sondern müsse ihre Wirkungen von beiden Seiten her erhalten. Man darf dreist behaupten, daß es für die Pädagogik nur von Nutzen sein kann, wenn ihre auf empirisch-naturwissenschaftlichem Wege gewonnenen Ergebnisse auch von der andern Seite her durch die Spekulation, durch die Philosophie gesichert werden.

Der tiefste Grund dafür, daß die Meinungen bezüglich der Unterrichtsmethode selbst innerhalb der Herbart-Zillerschen Schule oft weit auseinandergingen, ist bei Herbart selbst zu suchen. Er hatte seine Lehre von den Stufen an manchen Punkten nicht deutlich genug ausgebaut oder wenigstens zu abstrakt gegeben.

Ihm selbst ist wohl alles klar gewesen, seinen Schülern und Interpreten aber ist doch manches dunkel geblieben.

Diese Dunkelheiten in Herbarts Lehre von den Stufen haben von vornherein die verschiedensten Auslegungen veranlaßt. Dabei haben sich manche Interpreten nur an die systematische Pädagogik gehalten, andere wieder zogen zur Erklärung alle, auch die gelegentlichen Äußerungen Herbarts zu dieser Sache heran. So konnte es kommen, daß viele Herbarts Stufen als eine formale, andere wieder als eine sachliche Anordnung des Unterrichtsstoffes auffaßten. Sodann ist man sich trotz einer Anzahl trefflicher Untersuchungen heute noch nicht völlig einig, ob Vertiefung und Besinnung mit dem Durchlaufen der vier Stufen identisch, oder ob die Stufen nur eine besondere Art von Vertiefung und Besinnung seien, ob die Stufen eine Bestimmung des formalen Ganges jeder einzelnen Unterrichtslektion oder nur eine Disposition des Unterrichtsstoffes durch die ganze Schulzeit hindurch vorstellen, ob Herbart mit den Stufen ein bindendes Schema gegeben habe oder nicht. Herbarts Begriff der Gruppe hat sogar eine dreifache Auslegung gefunden. Ähnlich steht es mit der Interpretation des darstellenden Unterrichts.

Auch die in gewisser Hinsicht sehr gute Gewohnheit Herbarts, manche Stoffe von verschiedenen Seiten, auf verschiedene Weise und an verschiedenen Orten darzustellen, schuf bei vielen Verwirrung. Schon aus diesen wenigen Tatsachen ist ersichtlich, daß die erste Ursache der Streitigkeiten und Meinungsverschiedenheiten von vornherein gegeben war durch die Dunkelheiten in Herbarts Didaktik.

Die Verwirrung wurde noch vermehrt durch Ziller, der sich in dem Bestreben, die Stufen des Unterrichts direkt für die Praxis verwertbar zu gestalten, sich teils von Herbart entfernte, teils neue Bestandteile in dessen Pädagogik hineinbrachte. Dessen ist man sich anfangs gar nicht recht bewußt geworden. So kam es, daß Zillers Pädagogik fast allenthalben als die Herbarts galt; so konnte auch die naive Meinung aufkommen, Zillers Stufen seien bis auf die Zahl und Namengebung mit den Herbartischen identisch, Zillers fünf Stufen seien dadurch entstanden, daß er Herbarts Klarheitsstufe in Analyse und Synthese zerlegte. Kurz, es herrschte bei den meisten eine verhängnisvolle Unkenntnis der wirklichen Verhältnisse und Zusammenhänge.

Konnte man doch dem weitverbreitetsten Lehrbuch Herbart-Zillerscher Pädagogik den Vorwurf machen, es gebe Zillers Pädagogik als die Herbarts aus. Und vor uns liegt ein anderes weitverbreitetes und sonst ganz gutes Buch — Wagners Praxis der Herbartianer, 7. Auflage 1896 —, das die Stufen nur in der Zillerschen Form darstellt und die Herbartsche in einer kurzen,

für den Nichtherbartianer unklaren Bemerkung abtut: „Nach Herbart!-Zillerschem Sprachgebrauch erhalten die fünf Stufen die nachstehenden Bezeichnungen: Analyse, Synthese, Assoziation, System, Methode, wobei zu bemerken ist, daß bei Herbart Analyse und Synthese als eine Stufe, die Stufe der Klarheit zusammengefaßt werden."

Das sind nur zwei Beispiele für viele. Daß die Zillerschen Stufen in bezug auf ihre psychologische Grundlage, ihren Aufbau und Zweck sich wesentlich von den Herbartschen unterscheiden, hat man einfach ignoriert. Erst im letzten Jahrzehnt hat man der geschichtlich-psychologischen Seite mehr Aufmerksamkeit gewidmet.

Wir können nicht auf alle die Punkte eingehen, wodurch sich Zillers Stufen von denen Herbarts unterscheiden, nur das Wesentlichste sei hier angedeutet.

Herbart entwickelt seine Theorie von den Stufen des Unterrichts aus den beiden Begriffen „Vertiefung" und „Besinnung".

Unter Vertiefung versteht Herbart ein sorgfältiges Sichhineinversetzen in eine Sache, und zwar ins Einzelne, damit sie ganz und richtig erfaßt werde. Eine Reihe einzelner Vorstellungen werden nacheinander in nötiger Stärke und Reinheit ins Bewußtsein gebracht, und dann noch untereinander verknüpft. Bei einem fortwährenden Vertiefen entsteht aber nur Vielwisserei, eine bloße Virtuosität, Gelehrsamkeit in üblem Sinne. Die Vorstellungen liegen nebeneinander und sind gleichsam immer in Gefahr, wieder auseinander zu fallen.

Die Einheit des Bewußtseins beruht auf der Besinnung, das ist die Sammlung und Verbindung dieser einzelnen Vorstellungen zu einem Ganzen, die Einordnung in den bereits vorhandenen Bewußtseinsinhalt.

Herbart unterscheidet nun sowohl in der Vertiefung als in der Besinnung einen Zustand der Ruhe und einen der Bewegung.

Die ruhende Vertiefung sieht das Einzelne klar = Klarheit;

die fortschreitende Vertiefung verknüpft das Einzelne = Assoziation.

Die ruhende Besinnung ordnet ein in das Ganze des Bewußtseins, „sie sieht jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Orte" = (Vorstellungsreihen)-System.

Die fortschreitende Besinnung durchläuft und übt das System und produziert neue Glieder = Methode.

Schematisch dargestellt:

1. Vertiefung: a) ruhend = I. Klarheit — (des Einzelnen);
   b) fortschreitend = II. Assoziation — (des Einzelnen).
2. Besinnung: a) ruhend = III. System — (Einordnung ins Ganze des Bewußtseins);
   b) fortschreitend = IV. Methode — (Befestigung im Ganzen des Bewußtseins).

Das Ende, der Zweck ist der Aufbau eines einheitlichen Gedankenkreises. Herbart hat den natürlichen Lernvorgang aus Erfahrung kennen gelernt und ihn an seinen Schülern beobachtet. Er sah, daß er sich nach bestimmten Gesetzen vollzieht, er formulierte sie und fand damit das System des Lernprozesses. Der hat nun ein gelehrtes, künstliches Äußeres bekommen; man sieht es der gelehrten Form gar nicht mehr an, daß eine ganz einfache, natürliche Sache dahintersteckt, der Lernvorgang.

Die Begriffe Vertiefung und Besinnung behält Ziller zwar bei, er betrachtet sie aber mehr als eine Art von „geistiger Respiration", die sich während der ganzen Unterrichtsarbeit vollzieht, nicht als Grundlage der Stufentheorie.

Er baut seine Stufen auf eine ganz andere psychologische Basis, auf die Begriffs- und Erkenntnisbildung, auf die beiden Begriffe „Apperzeption" und „Abstraktion".

Ziller geht von der Tatsache aus, daß alle Erkenntnis von der Anschauung ausgeht und sich mittels Abstraktion zum begrifflichen Wissen erhebt. Mit der Begriffs- oder Erkenntnisbildung verknüpft Ziller allerdings den Lernvorgang, und so kommt er zu seiner Dreiteilung:

Apperzeption,
Abstraktion,
Methode.

Da nun sowohl die Apperzeptions- als auch die Abstraktionsstufe in zwei deutlich voneinander unterscheidbare Vorgänge zerfällt, so ergibt sich jene bekannte Fünfteilung.

Der Apperzeptionsakt beginnt damit, daß die alten verwandten Vorstellungen im Gedankenkreise des Schülers aufgesucht, über die Schwelle des Bewußtseins gehoben, geklärt und geordnet werden. Das ist die notwendige Voraussetzung für die Aneignung der neu auftretenden Vorstellungen. In diesem ersten Teile des Apperzeptionsaktes stehen also die alten, bereits vorhandenen Vorstellungen im Vordergrunde; Ziller bezeichnet ihn als Analyse (des Gedankenkreises). Nun folgt die Darbietung, Aneignung und Vertiefung des Neuen, die neuen Vorstellungen stehen im Vordergrunde. Das ist die Synthese.

Auf diese Weise wird die Erkenntnisbildung auch schon gefördert, aber es wird meist nur empirisches Wissen, die konkrete Erkenntnis, erzeugt. Diese ist zwar sehr wertvoll, aber sie genügt dem Kulturmenschen noch nicht, sie muß sich erheben zum Begrifflichen, zur abstrakten Erkenntnis, zur Einsicht, zur Vernunft. Diesem Zwecke dient die nun folgende Abstraktionsstufe, die ebenfalls in zwei Vorgänge zerfällt.

Das konkrete Material wird verknüpft unter sich oder mit schon Vorhandenem; dabei wird das Trennende ausgeschieden, das Gemeinsame verknüpft zur Einheit, das ist das Begriffliche. Diese Stufe ergibt sowohl Vorstellungsreihen als auch Begriffe = Assoziation.

Dann werden die neu gewonnenen Vorstellungen und Begriffe gesammelt, geordnet, sprachlich formuliert und mit dem bereits vorhandenen geistigen Besitz verknüpft = System.

Die Begriffsbildung ist damit abgeschlossen, der Lernvorgang geht weiter. Es handelt sich nun noch um Übung, Verwertung und völlige Aneignung des Gelernten = Methode.

Freilich, so reinlich, wie etwa konkrete Dinge, lassen sich derartige geistige Vorgänge nicht voneinander trennen. Auf der Stufe der Apperzeption finden nebenher schon Abstraktionen statt, auf der Stufe der Abstraktion vollziehen sich unbewußt noch Apperzeptionen, und auf der Stufe der Anwendung ergeben sich ebenfalls sowohl Apperzeptionen als auch Abstraktionen. Das alles ergibt sich so nebenbei, zum Teil sogar unbeabsichtigt und unbewußt. Wenn man sich aber an die Hauptvorgänge hält, so lassen sich die fünf Stufen ganz sauber voneinander trennen, und man findet, daß die erste der Bearbeitung der alten Vorstellungen dient, die zweite der Verarbeitung der neuen. Die dritte bezweckt Gewinnung neuer Begriffe und Vorstellungen, die vierte deren Formulierung und Einordnung ins Bewußtsein, die fünfte deren Übung und Aneignung.

Schematisch dargestellt:

1. Apperzeption = I. Analyse = (Bearbeitung der alten verwandten Vorst.);
   = II. Synthese = (Bearbeitung der neuen Vorst.).
2. Abstraktion = III. Assoziation = (Gewinnung der Begriffe, Regeln, Gesetze usw.);
   = IV. System = (Formung und Einordnung).
3. Anwendung = V. Methode = (Aneignung und Übung).

Die Namen der Stufen haben vielfach Anstoß erregt, weil sie sich mit der Sache nicht ganz decken, man hat deshalb versucht, andere dafür einzuführen (Rein, Vogt), doch mit demselben Er-

gebnis. Man hat bis jetzt keine Namen gefunden, die die Sache ganz präzis bezeichnen.

Auf der Verschiedenheit der psychologischen Basis beruhen auch alle anderen Unterschiede, von denen wir wieder nur die Wesentlichsten anführen wollen. Herbarts Stufen sind, weil sie sich auf den Lernvorgang beschränken, weiter, allgemeiner und können auf jeden Unterrichtsstoff Anwendung finden.

Die Zillerschen Stufen sind, weil sie den Lernvorgang mit der Begriffsbildung verknüpfen, enger; sie können nur auf solche Stoffe angewendet werden, die konkreter Natur sind und aus denen Erkenntnisse begrifflicher Art — Begriffe, Urteile, Sätze, Regeln, Gesetze — abgeleitet werden sollen. Man kann sie also mit Nutzen verwerten in Religion, Deutsch, Realien und Rechnen, auch einmal im Zeichnen, aber nicht bei rein Technischem und rein Begrifflichem. Man würde den Formalstufen Zillers Gewalt antun müssen, wollte man sie verwenden im Singen, Turnen und Schreiben, bei Spruch- oder Liedkatechesen, bei Behandlung abstrakter Stellen aus Briefen und Predigten der Bibel oder bei Behandlung rein lyrischer Gedichte.

Daß die Zillerschen Stufen trotz dieser Einschränkungen auch große Vorzüge haben, kann nur jemand leugnen, der sie nicht kennt. Doch soll hier nicht darauf eingegangen werden.

Ein weiterer Unterschied ist, daß Ziller nur die eigentliche Schulzeit im Auge hat, Herbart aber die ganze Bildungszeit. bis über die Universitätsjahre hinaus. So kommt es auch, daß Herbart Lehrweisen empfiehlt, die sich für die Schule wenig oder gar nicht eignen, z. B. den zusammenhängenden Vortrag des Lehrers und das Philosophieren.

Nachdem Zillers Ideen in der Lehrerwelt einigermaßen bekannt geworden waren, erschien im Laufe der Jahre eine wahre Flut von Literatur über, für und gegen die Herbart-Zillersche Unterrichtsmethode. Auf diese Weise hat sie zwar eine rasche und weite Verbreitung gefunden; doch hat diese ungesunde literarische Fruchtbarkeit auch viel Schaden angerichtet, indem eine ganze Menge von Verstümmelungen Herbarts, von Unklarheiten, Verwechslungen, Irrtümern und Mißverständnissen großgezogen wurden.

---

[1]) Wer sich in die Wesensunterschiede der Herbartschen und Zillerschen Stufen im einzelnen vertiefen will, dem empfehlen wir besonders die beiden Arbeiten von Glöckner und Just im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik von 1892. Doch hat die Glöcknersche Abhandlung ein sehr gelehrtes Gewand, ist sehr umfangreich und setzt schon genauere Kenntnis der betreffenden Sache voraus. Justs Arbeit ist durchsichtiger. Über die Fortbildungsversuche der Stufentheorie ist im Jahrbuche 1903 eine kurze Arbeit Prof. Vogts erschienen. Das Buch von Karl Richter ist jedenfalls allgemein bekannt.

Gelehrte und Ungelehrte, Berufene und Unberufene schrieben wacker darauf los; neben manchem Guten entstand viel Schlechtes, neben dem Wahren schlich sich Unwahres und Schiefes ein und machte sich Unwesentliches breit. Herbart und Ziller waren in der Pädagogik Mode geworden, und es war eine Empfehlung für jedes Präparationswerk, wenn auf dem Titelblatte stand „nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen" oder gar „nach der psychologischen Methode". Es war keine Übertreibung, wenn Thrändorf einmal sehr drastisch schrieb, daß damals manche sogenannte Kunstkatacheſe in fünf Teile zerschnitten mit den Überschriften der Stufen versehen als „freie! Anwendung Herbart-Zillerscher Grundsätze" in die Lehrerwelt hinausgeschickt worden sei.

In der pädagogischen Presse wimmelte es von „ausgeführten Lektionen" nach den fünf formalen Stufen, von denen viele nur Schablonenarbeit waren und den Gegnern willkommenes Material zum Angriff boten. Das ist gar kein Wunder, wenn man bedenkt, daß die richtige Anwendung der Formalstufen durchaus nicht so leicht ist, als es denen scheint, die sie nur oberflächlich kennen. Kann es doch sogar Meistern wie Ziller, Rein, Staude u. a. begegnen, daß ihnen in einzelnen Lektionen Fehler mit unterlaufen. Staude z. B. hat in seinen sonst trefflichen Präparationen zur biblischen Geschichte einzelne Stoffe so behandelt, daß sie ganz gut den Eindruck des Schablonenhaften machen können.

Auch in der Praxis mag es häufig vorgekommen sein, daß die Formalstufen geistlos und schablonenhaft gebraucht und auf Stoffe angewendet worden sind, auf die sie Ziller gar nicht angewendet wissen wollte. Es sind gewiß manchmal Analysen bis „zur Lächerlichkeit breitgetreten" oder Assoziationsbeispiele „an den Haaren herbeigezogen" worden, so daß Schulmänner, denen man schon ein Urteil zutrauen darf — von solchen sehen wir ab, die aus Voreingenommenheit gegen alles Neue, aus Unkenntnis ungünstig urteilten — reden konnten von dem „Prokrustesbett", den „spanischen Stiefeln", der „Zwangsjacke", der „Tretmühle" der formalen Stufen u. a. m.

Durch einzelne solche Erfahrungen ließen sich nun manche Schulleiter und Schulinspektoren zu den Urteilen verführen: die Anwendung der Formalstufen führe zu handwerksmäßigem, mechanischem Betrieb der Unterrichtsarbeit, lege dem Lehrer Zwang auf, veranlasse ein Übergewicht der Methode und des Lehrplanes über die Lehrerpersönlichkeit, begünstige eine einseitige Kultur des Intellektes. Besonders häufig kann man den Vorwurf hören, die Herbartianer trieben eine einseitige Kultur des Verstandes und ließen das Gemüt leer ausgehen. Demgegenüber möchten wir daran erinnern, daß dies nur in der Persönlichkeit des Lehrers begründet sein kann. Diese sind wie andere Menschen auch nun

einmal verschieden, der eine ist mehr „Verstandes-", der andere mehr „Gemütsmensch". Der eine wird seiner natürlichen Anlage gemäß mehr auf das Intellektuelle Wert legen, der andere mehr auf das Gemüt einwirken, und ein Dritter wird beide Elemente zu ihrem Rechte kommen lassen. Für Unvollkommenheiten des Lehrers und die Fehler der Anfänger, der Ungeschickten und Oberflächlichen darf man die Methode nicht verantwortlich machen. Auf das Gemüt kann man auch mit der Herbart-Zillerschen Unterrichtsmethode einwirken, genau so, wie mit jeder anderen. Wir haben vor Jahren einen sächsischen Schulinspektor oft nach den Formalstufen unterrichten sehen und gestaunt, in welch meisterhafter Weise er auf Phantasie und Gemüt der Kinder einzuwirken verstand, und erlebten es, wie eine solche Unterrichtsstunde zu einer künstlerischen Tat wurde. Es kommt eben auf die Person an.

Wir haben also ohne weiteres zugegeben, daß in Theorie und Praxis zahlreiche Entgleisungen mit untergelaufen sind und das wird auch in Zukunft nicht ganz ausbleiben; doch wird jeder Einsichtige ebenso zugeben müssen, daß derartige Fehler und krankhafte Auswüchse nicht zum Maßstabe der Beurteilung gemacht werden dürfen.

Alle jene Entgleisungen beweisen gegen die Sache selbst gar nichts, wenigstens nicht das, was die Gegner damit beweisen wollen, indem sie verallgemeinern, daß nämlich die Anwendung der Formalstufen zum mechanischen Formalismus führe. Aber ein anderes geht daraus hervor: daß die richtige Handhabung der Formalstufen gar nicht so leicht ist, daß zu ihrer wirklichen Beherrschung jahrelange praktische Übung und eingehendes Studium der Theorie gehört, sonst bleibt man am Äußern haften und dringt nicht hindurch bis zur Idee, zum Geist der Methode. Für den Anfänger freilich und für den, der sich mit einer oberflächlichen Kenntnis der Methode begnügt, ist die Gefahr, mechanisch-schablonenhaft zu verfahren, vorhanden. Das wird aber immer so sein und bleiben, und wenn man eine Idealmethode entdeckt hätte: ehe man sie beherrschen lernt, bedarf es gründlicher Übung und theoretischer Erkenntnis. Für den, der die Sache wirklich kennt und dem es nicht gerade an allem Geschick mangelt, ist die Gefahr der schablonenhaften Anwendung der Formalstufen so gut wie ausgeschlossen. —

Die meisten *Verfasser von Lehrbüchern über Herbart-Zillersche Pädagogik* fügen in einem Anhange auch einige ausgeführte Lektionen als Musterbeispiele hinzu, in denen die Formalstufen in ihrem *vollen* Umfange angewendet werden, in ihrer *Normalform*. Das führt bei dem Unkundigen leider zu dem verhängnisvollen und noch heute allgemein verbreiteten Irrtum, als müßten auf einen Stoff *alle* Stufen und *immer* in *gleichem* Umfange angewendet werden. In fast

allen jenen Büchern vermissen wir den äußerst wichtigen Hinweis darauf, daß die Formalstufen variabel sind. In einem besonderen Abschnitte müßte unbedingt ihre reiche Anpassungsfähigkeit gezeigt werden. Wenn die Formalstufen nicht zur Schablone werden sollen, so müssen sie je nach den unterrichtlichen Verhältnissen mannigfache Modifikationen annehmen. Nur muß man sich darüber klar sein, wann und wie dies zu geschehen hat, und über diesen Punkt lassen uns die Lehrbücher über Herbart-Zillersche Pädagogik im unklaren. In manchen wird die Lehre von den Modifikationen der Stufen nicht mit einem Worte gestreift, und doch wäre diese Erkenntnis geeignet, manche Gegner der Formalstufen zu versöhnen und ihnen neue Freunde zu gewinnen.

Bei der Lektüre der einschlägigen Herbartschen Schriften sind wir zu der Überzeugung gekommen, daß er den Wert der Methode durchaus nicht überschätzt, wie seine Gegner so oft behauptet haben, daß er die Lehrerpersönlichkeit respektiert und ihr die nötige Freiheit gewahrt wissen will:

„Übrigens mache es nur immerhin der Lehrer sich selbst sowohl als dem Lernenden bequem. Jeder hat seine Weise, welche er nicht zu weit verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren. Daher, sofern es nicht wesentlich schadet — veniam damus petimus que vicissim." (Allgem. Päd., Willmann I, 415.)

„Ich bin weit entfernt, irgendwelche Teile der Erziehungspraxis nach psychologischen Grundsätzen allein bestimmen zu wollen. Das Detail hängt immer unmittelbar und zunächst größtenteils von Beobachtung, Versuch und Übung ab. Der Erzieher muß Gewandtheit besitzen, um sich nach dem rechten Augenblick richten und schicken zu können. Er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben." (Aus: Psychologie als Wissenschaft. Hartenstein W. VI. 457.)

„Der Kleinigkeitsgeist, der sich so leicht in die Erziehung einmischt, ist ihr selbst im hohen Grade verderblich. Es gibt dessen zweierlei Arten. Die gemeinste Art hängt am Unbedeutenden; sie posaunt Methoden, wenn sie neue Spielereien erfunden hat usw." (Aus der Einleitung zur Allgem. Päd.)

„Ob der Unterricht in den rechten Gang komme, das hängt vom Lehrer, vom Schüler und vom Gegenstande zugleich ab."

Mit seinen Stufen des Unterrichts will — wenigstens nach unserer Ansicht — Herbart durchaus kein absolut bindendes Schema geben. Er will keine schablonenhafte Anwendung der Stufen und betont ausdrücklich, daß sie immer nach dem Zögling und nach dem Stoffe modifiziert werden müssen.[1]) Von den zahlreichen Stellen, aus denen das klar hervorgeht, führen wir nur die folgenden an.

[1]) Eine eingehende theoretische und praktische Darstellung der Modifikationen der Formalstufen haben wir zu geben versucht in der Deutschen Schulpraxis 1903, Nr. 45—49.

Was hier[1]) von der anfänglichen Zerlegung und allmählichen Verbindung des Lehrstoffes gesagt worden, das paßt im kleinen und großen auf die verschiedensten Lehrgegenstände und Fächer. Es muß aber gemäß den Gegenständen und Altersstufen der Zöglinge noch mannigfaltige nähere Bestimmungen annehmen... Damit hierzu Zeit genug sei, muß der systematische Vortrag in manchen Fällen weit später eintreten als der erste Unterricht in den Elementen; und umgekehrt, die Elemente müssen oft in Hinsicht ihrer allerersten Anfänge weit früher wenigstens berührt werden, ehe an einen zusammenhängenden Unterricht zu denken ist. Manche Lehre will aus weiter Entfernung vorbereitet sein."

(Umriß § 70; Willmann II, 537.)

„Überhaupt soll Vertiefung der Besinnung vorangehen. Aber wie weit voran, bleibt im allgemeinen unbestimmt.

Gewiß müssen sie so nahe als möglich beisammen gehalten werden, denn zum Nachteil der persönlichen Einheit, die durch Besinnung erhalten wird, werden wir keine Vertiefungen wünschen, deren lange und unabgebrochene Folge eine Spannung erzeugen würde, womit der gesunde Geist im gesunden Körper nicht bestehen kann. — — —

Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen viele im Gemüt, und jede derselben ist so lange in einer relativen Vertiefung gefaßt worden, bis sie alle in eine höhere Besinnung sich vereinen. Aber diese Vereinigung der Gruppen setzt vollkommene Einheit jeder Gruppe voraus. Solange nun das letzte Einzelne der Bestandteile jeder Gruppe noch auseinanderfallen möchte, ist an die höhere Besinnung nicht zu denken. — — —

Es gibt aber über der höheren Besinnung noch höhere und so fort unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen. Auf alles das muß die frühere Jugend Verzicht tun. Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höheren Sinne System nennt, nicht geben zu können."

(Allgem. Päd., Willmann I, 405, 406.)

Im pädagogischen Gutachten über Schulklassen und Umwandlung nach der Idee des Herrn Regierungsrat Graff redet Herbart einmal von dem Unterschiede der Unterrichtsweise in den höheren und niederen Schulen und sagt bei dieser Gelegenheit, daß nicht jeder Vertiefung die Besinnung unmittelbar folgen müsse, daß Verallgemeinerungen erst gegen das Ende der Schulzeit recht angängig seien. Er spricht erst davon, wie im Gymnasium aus der buntesten Vielheit der Stoffe nach und nach höhere

[1]) In § 69 des Umrisses pädagogischer Vorlesungen.

Verbindungen von Kenntnissen und Einsichten entstehen und fährt dann fort: „Hingegen die Hauptschule kann hier mit dem Gymnasium nicht ganz gleich rechnen. Sie hat zwar nicht nötig, gleich anfangs allen ihren Vorrat eng beisammen zu halten; sie darf es nicht einmal, denn die vorstehenden Regeln sind allgemein und müssen in jedem Unterricht ohne Ausnahme befolgt werden.

Allein, wieweit man das Mannigfaltige anfangs auseinanderstellen wolle?

Wieviel man hinstreue?

Wielange man warte, ehe es mehr und mehr seinen wesentlichen Verbindungen nahe gebracht wird?

Wie spät man die allgemeinen Gesichtspunkte und Übersichten herbeiführe?

Darin gibt es Modifikationen, wodurch sich die Hauptschule vom Gymnasium merklich unterscheiden muß."

(Willmann II, 113.)

In einem Fragment über die allgemeine Form einer Lehranstalt redet Herbart auch über die verschiedenen Bedürfnisse des Unterrichts, die sich aus dem Alter des Schülers ergeben, daraus sind folgende Sätze von Bedeutung:

„Je jünger der Lehrling, desto kürzer sind seine Gedankenfäden und desto unabhängiger von einander. Daher ziemt es sich, dem Unterrichte viele Anfangspunkte nebeneinander zu geben, nur nicht solche, die später ungenützt liegen bleiben.

Je älter der Lehrling, desto mehr muß er sehen vom System des Unterrichts uff." (Hartenstein W. XI., 404.)

Diese wenigen Stellen sind zwar außerhalb ihres Zusammenhanges nicht in allem ohne weiteres verständlich, besonders denen nicht, die den Stil und die Terminologie Herbarts nicht gewöhnt sind, doch wird aus ihnen ohne Mühe erkenntlich sein, daß Herbart dem Lehrer Freiheit in der Anwendung der Stufen gewährt und sie den unterrichtlichen Bedürfnissen unterordnet.

Herbart unterscheidet zwei Hauptarten der Modifikationen der Stufen des Unterrichts:

1. nach dem Zögling,
2. nach dem Stoffe.

Es handelt sich nun darum, ob auch die Zillerschen Stufen anpassungsfähig sind und nach dem geistigen Standpunkte des Schülers und nach dem Unterrichtsstoffe modifiziert werden können. Diese Frage bejahen wir.

Der Zweck der Herbart-Zillerschen Unterrichtsmethode ist die Erarbeitung und Gewinnung eines einheitlichen, fest in sich geschlossenen Gedankenkreises als Grundlage einer festen sittlichen Weltanschauung und einer sittlichen Persönlichkeit.

Wenn auch Herbart und Ziller den Einfluß des Gedankenkreises auf Wollen und Handeln überschätzten, wenn wir auch heute wissen, daß der Charakter des Menschen ebensosehr im Gemüte wurzelt, ja sogar in den Tiefen des Unbewußten, daß seine Grundlinien sogar von vornherein gegeben sind durch Vererbung, Veranlagung und Milieu, so wird doch niemand leugnen können, daß ein solch fester einheitlicher Gedankenkreis notwendig und von Einfluß ist auf unser Wollen und Handeln. Er ist ein Gegengewicht gegen den unheilvollen Einfluß der Instinkte, Triebe und Leidenschaften. Ein Hauptmittel — neben der Konzentration, dem Lehrplan u. a. — zur Gewinnung eines solchen Gedankenkreises sind die formalen Stufen.[1])

Die Entstehung des Gedankenkreises soll sich so vollziehen:

Die Gewinnung von Vorstellungen, die konkrete Erkenntnis,[2]) ist die erste und unterste Stufe.

Später wird die Fähigkeit des Urteilens mehr entwickelt und gefördert, die sich äußert im Urteilen und Schließen. Diese Fähigkeit ist der Verstand oder die abstrakte Erkenntnis.

Zuletzt entsteht die ideale Erkenntnis. Ihre Ergebnisse sind die Ideen, ihre Fähigkeit ist die Vernunft.

Auf ein einzelnes Fach angewendet lautet das etwa so, wie E. Walther das Erscheinen seines naturgeschichtlichen Präparationswerkes anzeigt:[3])

„Das Hauptgewicht lege ich auf den psychologischen Aufbau des Unterrichtsganges. Ich sehe ihn darin, daß im wesentlichen der Unterstufe die Aufgabe der Bildung und Klärung einfacher, meist konkreter naturgeschichtlicher Begriffe und Einsichten, der Mittelstufe die Bildung von mehr abstrakten Begriffen, Übersichten und Gruppierungen, der Oberstufe die Verwendung des Gelernten zu pragmatischer Betrachtung der Natur zugewiesen wird."

Dieser Stufenfolge der Erkenntnisbildung, dem Alter, dem geistigen Standpunkte des Schülers entsprechend, können auch die Zillerschen Formalstufen angepaßt werden, wenn man sie in folgender Weise anwendet:

I. Nach dem Alter des Schülers:

A. 1. Auf der Unterstufe liegt der Schwerpunkt der Behandlung auf dem Sinnlichen, Anschaulichen, Konkreten, also auf der ersten und zweiten Formalstufe.[4])

---

[1]) Daß auch Gemüt und Phantasie innerhalb dieser Methode zu ihrem vollen Rechte kommen können, hatten wir bereits betont.

[2]) Diese Termini technici entstammen der Frohschammerschen Psychologie.

[3]) Leipziger Lehrerzeitung 1903 Nr. 27.

[4]) In der bereits erwähnten Arbeit haben wir das alles an praktischen Beispielen ausgeführt.

Es ist durchaus kein Verstoß gegen das Formalstufenprinzip, wenn man auf der Unterstufe die meisten Stoffe nur bis zur zweiten Formalstufe behandelt, und die Stufen 3 und 4, also die Erarbeitung des begrifflichen Inhaltes, auf eine spätere Altersstufe verschiebt. Assoziation und System können bei solchen Stoffen, die später einmal wiederkehren — das wird besonders im Religions- und Anschauungsunterricht der Fall sein — zunächst also ganz wegfallen. Bei den anderen Stufen kommen sie nur so weit zur Geltung, als sie in Rücksicht auf den geistigen Standpunkt der Kinder möglich und notwendig sind. Sie nehmen da natürlich eine ganz elementare Form an.

2. Auf der Mittelstufe, also bei vorgerücktem Alter und größerer geistiger Reife, kommen alle, also auch die III. und IV. Stufe zu ihrem Rechte. Hier können die Stufen am reinsten, sehr oft in ihrer Normalform zur Anwendung kommen.

3. Auf der Oberstufe kommen ebenfalls alle Stufen zu ihrem Rechte, doch müssen die letzteren, welche mehr der Abstraktion des begrifflichen Inhaltes dienen, tiefere Einsicht bezwecken und Einblick in kausale Zusammenhänge, einen breiteren Raum einnehmen als früher.

Ist das Stoffliche aber bereits geläufig und bekannt, wie das öfter vorkommt,[1]) so kann der Schwerpunkt ganz und gar auf dem Abstraktionsprozesse liegen.

B. 1. Nicht an jeden Apperzeptionsakt braucht das die Abstraktion unmittelbar anzuschließen.

2. Nicht jeder Abstraktion muß der Apperzeptionsakt unmittelbar vorhergegangen sein.

Man wird oft eine ganze Reihe von Themen nur bis zur zweiten Stufe behandeln und ihnen dann eine gemeinsame dritte, vierte und fünfte geben; denn zur Erarbeitung eines Begrifflichen wird oft eine ganze Reihe von Apperzeptionen notwendig sein, weil sonst die Abstraktion zu schwer oder gar unmöglich sein würde.

Es kann auch der Fall eintreten, daß alles zur Abstraktion[2]) notwendige Anschauungsmaterial bereits einmal behandelt und bekannt ist. Es braucht nur wieder über die Schwelle des Bewußtseins gehoben zu werden, und dann vollzieht sich die Abstraktion und die Anwendung des Gelernten.

Es wird auch heute manchmal in der Praxis vorkommen, — Lehrpläne beweisen es, — daß einzelne Stoffe schon auf der Unter- oder Mittelstufe behandelt werden, und das darin enthaltene Begriffliche kann nur teilweise oder gar nicht gewonnen werden, weil

---

[1]) Besonders bei solchen Stoffen, die wiederkehren, z. B. in biblischer Geschichte oder in Realien.

[2]) Eines Lehrsatzes usw.

der geistige Standpunkt der Schüler es noch nicht zuläßt. Das Begriffliche ist aber auch zu wichtig, als daß man auf seine Gewinnung verzichten möchte. Da wird man eben den Abstraktionsakt erst später, vielleicht erst nach Jahren, vollziehen können.

Alle die angeführten 5 Modifikationen bedeuten keine Abweichung vom Formalstufenprinzip. *Auf den Stoff werden alle Stufen angewendet, sie werden nur zeitlich auseinandergerückt.* Man wird es aber nur dort tun, wo es wirklich notwendig und an Rücksicht auf den geistigen Standpunkt des Schülers nicht zu umgehen ist.

II. *Nach dem Fache.*

Die *Formalstufen* können und müssen auch *dem Zwecke und Wesen jedes einzelnen Unterrichtsfaches entsprechend modifiziert* werden.

Beim Unterricht in der *biblischen Geschichte* z. B. können dem Wesen und Zwecke dieses Faches entsprechend die Stufen meist in ihrer Normalform angewendet werden, soweit nicht das Alter des Zöglings — wie im Elementarunterricht — verändernden Einfluß ausübt.

Überall da, wo uns denkende, fühlende, strebende, leidende, irrende Menschen vor die Augen geführt werden, muß die psychologisch-ethische Vertiefung — weil für die Entwicklung der sittlichen Einsicht wertvoll — neben der Sachvertiefung einen breiten Raum einnehmen. Das wird besonders zutreffen im *biblischen* und *profanen Geschichtsunterricht*, sowie bei der Behandlung mancher *deutscher Musterstücke*, in denen das ethische Element eine Rolle spielt (z. B. „Die alte Waschfrau", „Friedrich II. und sein Nachbar" u. a.).

Auf dem Abstraktionsprozeß wird der Schwerpunkt liegen, wo es sich um Gewinnung von allgemeinen Wahrheiten, Regeln, Gesetzen usf. handelt. Das wird oft der Fall sein in *Formenlehre, Katechismuslehre, Naturlehre* und *Sprachlehre*.

Wo die Aneignung von Fertigkeiten der Hauptzweck ist, wird im *Rechnen*, nimmt die fünfte Stufe den breitesten Raum ein.

Für die Modifikation der Stufen nach dem Stoffe ist aber nicht nur das Unterrichtsfach *maßgebend*, sondern auch *die Eigenart jedes Einzelstoffes innerhalb eines Faches*, kurz: nicht jede der Stufen ist immer in gleicher Breite und gleicher Tiefe anzuwenden. Einmal liegt auf der Analyse der Schwerpunkt, einmal auf der Synthese, einmal ist die fünfte Stufe am stärksten betont, einmal die dritte und vierte, einmal ist die Sachvertiefung, einmal die psychologisch-ethische wichtiger.

Ein bekannter sächsischer Schulmann nannte einmal diese Differenzierung der Stufen gegeneinander, diese Abtönung, den Rhythmus des Unterrichts.

Das läßt sich aber nicht schon in einem oder zwei Jahren erlernen, das eignet sich der Lehrer erst allmählich an, und dazu gehört neben gründlicher Kenntnis der Formalstufentheorie und der einzelnen Unterrichtsfächer viel praktische Übung und vor allem ein gewisses Maß von pädagogischem Takt. Auch hier spielt der pädagogische Instinkt, das Gefühl, überhaupt das Persönliche eine Hauptrolle. Wenn es dem Lehrer auch anfangs einige Schwierigkeiten bereitet, die Stufen ungekünstelt nach dem geistigen Standpunkte des Schülers und nach dem Stoffe zu modifizieren, nach und nach wird es ihm immer geläufiger werden, und zuletzt wird er gefühlsmäßig ganz rasch das Richtige treffen.

Wenn es richtig gemacht wird, können die Formalstufen gar nicht wie eine Schablone gebraucht werden, und ihre Anwendung führt da, wo wirklich im Geiste Herbarts unterrichtet wird, durchaus nicht zum mechanischen Formalismus.

Es hat etwas Verlockendes, wenn uns in Wort und Schrift gesagt wird: wenn du gründliche pädagogische Kenntnisse hast und gesunden Menschenverstand, wenn du eine Persönlichkeit bist, so kannst du frei schaffen wie der Künstler; da brauchst du keine Methode, da wird sie dir nur zur lästigen Fessel. Es mag solche begnadete Schulmeister geben, die keiner Methode bedürfen und nur aus dem vollen Reichtum ihres Geistes und Gemütes zu schöpfen brauchen, aber sie sind selten. Die meisten von uns sind keine Fertigen, sondern Werdende, und für die ist es gar gut, wenn sie an einer klaren, festen Methode, mag sie auch einzelne Mängel haben, lernen können.

Schon manchem Lehrer ist die Herbart-Zillersche Unterrichtsmethode eine feste Stütze geworden, an der er gehen lernte, bis er sicher und frei ward.[1])

Das galvanische Element und die Zersetzungszelle im Lichte der Ionen- und Elektronenlehre.

Von **Hermann Wegener** in Rostock.

Taucht man eine Zink- und eine Kupferplatte in verdünnte Schwefelsäure und verbindet beide Platten durch einen Leitungsdraht,

[1]) Unsere Stellung zu dieser Frage haben wir im vorigen Heft gekennzeichnet bei der Besprechung von Ernst Lindes „Persönlichkeits-Pädagogik". R. S.

so fließt durch diesen vom Kupfer zum Zink und von letzterem durch die Flüssigkeit wieder zum Kupfer ein galvanischer Strom, der durch die im Elemente wirksame Scheidungskraft hervorgerufen wird. Diese einfachste, von Volta gefundene Form eines galvanischen Elementes ist der Ursprung der verschiedenen gegenwärtig benützten Elemente.

Wenn man den geschilderten Vorgang mit dem Namen Strom bezeichnet, so deutet diese Benennung auf ähnliche Erscheinungen hin, die in einem Strome fließenden Wassers stattfinden. Auch bei diesem kommt eine Strömung dadurch zustande, daß die Oberfläche des Wassers an den einzelnen Stellen seines Laufes eine verschiedene Höhe besitzt und daß infolgedessen das Wasser von den höher zu den tiefer gelegenen Punkten strömt. Denken wir uns das Wasser in einer senkrechten Röhre fließend, so werden die einzelnen Querschnitte der Wassersäule unter einem Drucke stehen, der von den höher gelegenen Wasserteilen ausgeht und um so größer ist, je tiefer die entsprechende Schicht liegt. Dieser Druck, der durch die auf den einzelnen Schichten lastenden Wassermassen entsteht und also von oben nach unten zunimmt, erreicht seinen höchsten Wert in dem untersten Teile der Röhre, und der Druckunterschied zwischen den einzelnen Querschnitten der Wassersäule wird zwischen den am tiefsten und den am höchsten gelegenen Teilen am größten sein. Auf diese Weise entsteht zwischen den verschiedenen Querschnitten ein Druckunterschied, den wir als Spannungsunterschied bezeichnen.

Auch in einem Elemente herrscht zwischen den beiden Polen ein derartiger Druckunterschied, eine Spannungsdifferenz. Ladet man einen elektrischen Leiter, z. B. eine Metallkugel, mit einer bestimmten Menge Elektrizität, so haben die einzelnen Teile derselben infolge ihrer gegenseitigen Abstoßung das Bestreben, sich voneinander zu entfernen. Infolgedessen werden sie sich in einer unendlich dünnen Schicht auf der Oberfläche der Kugel verteilen und erst dann zur Ruhe kommen, wenn der Druck zwischen den einzelnen Teilen überall derselbe geworden ist. Dieser Druck kommt dadurch zustande, daß die gesamte Menge der Elektrizitätsteilchen gezwungen wird, sich auf die ihr zur Verfügung stehende Kugeloberfläche zu verteilen. Je größer bei gleicher Oberfläche die vorhandene Elektrizitätsmenge, desto größer die Spannung zwischen ihren einzelnen Teilen; je größer bei gleicher Elektrizitätsmenge die Kugeloberfläche, desto kleiner die Spannung, und umgekehrt. *Letztere ist also von der Elektrizitätsmenge im direkten und von der Größe des elektrischen Leiters im indirekten Verhältnisse abhängig.*

Werden zwei Metallkugeln, auf denen die elektrischen Teilchen

unter verschieden großem Drucke stehen, durch einen Leitungsdraht verbunden, so strömt in ähnlicher Weise, wie bei den auf verschiedenem Niveau stehenden Wassermassen eines Flusses, die Elektrizität von den Orten höheren zu denjenigen niedrigeren Druckes, und zwar so lange, bis ein Ausgleich des Druckes stattgefunden hat und das ganze System von einer unter gleichem Drucke stehenden Elektrizitätsmenge eingenommen ist. Diesen von den Stellen höheren zu solchen niedrigeren Druckes fließenden Strom nennt man den positiven Strom. Auch im galvanischen Elemente kommt derselbe dadurch zustande, daß das aus der Säure ragende Kupfer eine größere elektrische Spannung als das Zink besitzt, daß also zwischen beiden ein Spannungsunterschied besteht. Dieser letztere wird häufig, wenn auch mit Unrecht, als elektromotorische Kraft bezeichnet, da er die Ursache des elektrischen Stromes ist. Daß diese Verwechselung indessen den wirklichen Verhältnissen nicht entspricht, zeigt folgende Überlegung.

Man denke sich eine in sich selbst zurücklaufende, mit Wasser gefüllte horizontale Rinne, in der also die Oberfläche der Flüssigkeit eine wagerechte Lage einnimmt. In dieser Rinne werde an einer Stelle eine Scheidewand errichtet, welche die Rinne absperrt. Nun möge durch eine Pumpe das Wasser von einer Seite der Scheidewand zur anderen hinüberbefördert werden, so daß auf der einen Seite die Oberfläche sich senkt, auf der anderen höher wird. Der Unterschied des Niveaus wird natürlich dadurch ausgeglichen werden, daß das Wasser von dem Orte höheren zu demjenigen niedrigeren Niveaus fließt, so daß bei anhaltendem Pumpen ein stetiger Strom von der einen Seite der Scheidewand in der Rinne entlang zur anderen Seite sich bewegt. In diesem Bilde ist die Rinne der Leitungsdraht des Elementes, die Niveaudifferenz des Wassers der Spannungsunterschied der elektrischen Ladung, die Pumpe der Prozeß, welcher sich im Elemente zwischen der Säure und den Zink- und Kupferstreifen abwickelt, also die elektromotorische Kraft, welche Kupfer und Zink mit Elektrizität verschiedener Spannung versorgt. Und wie das Wasser so lange in der Rinne fließt, als die Niveaudifferenz zu beiden Seiten der Scheidewand besteht, also die Pumpe bewegt wird, so fließt der elektrische Strom so lange, als die Scheidungskraft im Elemente den nötigen Spannungsunterschied zwischen der Ladung des Kupfers und der des Zinkes liefert. Wie man sieht, ist die primäre Ursache des galvanischen Stromes die elektromotorische Kraft; diese verursacht den Spannungsunterschied und dadurch den Strom. Wenn elektromotorische Kraft und Spannungsunterschied häufig als gleichbedeutend gebraucht werden, so kommt dies daher, daß das elektrische Maß (Volt) in demselben Maßsystem für beide dieselbe Größe besitzt.

Daß Spannungsunterschied und elektromotorische Kraft nicht gleichbedeutend sind, geht ferner auch aus folgendem hervor. Denkt man sich in dem erwähnten Beispiele das Wasser in der Rinne nicht durch eine Pumpe, sondern durch eine große Anzahl von Schaufeln, welche jedes einzelne Wasserteilchen fortbewegen, in Bewegung versetzt, *ohne daß eine Erhöhung des Niveaus stattfindet*, so würde auch in diesem Falle ein Strom zustandekommen. Es würden jetzt die Schaufeln der elektromotorischen Kraft entsprechen. In ähnlicher Weise entsteht ein Strom, ein Induktionsstrom, in einem geschlossenen Leiter, wenn man diesen an dem Pole eines Magneten vorüberführt, so daß die Zahl der aus- und eintretenden Kraftlinien sich ändert. Dieser Induktionsstrom kommt ohne das Vorhandensein eines Spannungsunterschiedes im Leiter zustande, also durch *direkte* Wirkung der elektromotorischen Kraft.

Wie endlich in der Rinne der Niveauunterschied nur an einer *einzigen* Stelle, zu beiden Seiten der Scheidewand an der Pumpstation, den höchsten Betrag erreicht, so ist auch im galvanischen Elemente der Spannungsunterschied am größten an der Angriffsstelle der elektromotorischen Kraft, der Berührungsstelle zwischen der Säure und den Metallen. Hier entsteht also in ähnlicher Weise, wie bei dem strömenden Wasser, ein *Sprung*, eine plötzliche Erhöhung der elektrischen Spannung, um von dieser Stelle aus allmählich und gleichmäßig abzunehmen. *Nur an dieser Stelle ist der Spannungsunterschied gleich der elektromotorischen Kraft*, an allen übrigen Punkten ist er kleiner. Indem also der galvanische Strom einen Leiter durchfließt, *erleidet er in seinem Verlaufe einen Spannungsverlust, und zwar wird dieser um so größer sein, je größeren Widerstand er auf seinem Wege durch den Leiter findet*. In ähnlicher Weise vermindert sich auch bei dem strömenden Wasser der Niveauunterschied um so mehr, je größer die Strecke ist, die das Wasser in dem Strombette durchfließt. Nebenbei bemerkt, ist bekanntlich der Widerstand, dem ein elektrischer Strom in einem Leiter, z. B. einem Drahte, begegnet, von dessen Länge, Querschnitt und Leitungsvermögen abhängig.

Daß zwischen den beiden in verdünnte Schwefelsäure getauchten Platten tatsächlich ein Spannungsunterschied besteht, zeigt ein einfacher Versuch. Verbindet man das Kupfer durch einen Leitungsdraht mit einem Elektrometer, so zeigt der Ausschlag seiner Nadel das Vorhandensein einer bestimmten positiven Elektrizitätsmenge an. Denselben Ausschlag, jedoch nach der entgegengesetzten Richtung, erhalten wir, sobald wir das Zink mit dem Elektrometer verbinden, nur daß in diesem Falle durch die entgegengesetzte Ab-

lenkung der Nadel negative Spannung angezeigt wird. Würde also die positive Spannung $^1/_2$ Volt, die negative ebenfalls $^1/_2$ Volt betragen, so wäre der Spannungsunterschied zwischen Kupfer und Zink, also die elektromotorische Kraft des Elementes, gleich einem Volt. Wie man sieht, findet also nicht, wie oben der Einfachheit wegen angenommen wurde, ein einfacher Sprung der elektrischen Spannung statt, sondern die Erhebung der Spannung auf ein höheres Niveau erfolgt an zwei Stellen, an der Berührungsstelle zwischen dem Zink und der Säure und an derjenigen zwischen der Säure und dem Kupfer. Die Säure hat eine um 0,524 Volt höhere Spannung als das negative Zink, und die Spannung des Kupfers ist um 0,515 Volt höher als die Spannung der Schwefelsäure. Folglich ist die gesamte Spannungsdifferenz zwischen dem Zink und dem Kupfer gleich $0{,}524 + 0{,}515 = 1{,}039$ Volt. Dieses Ergebnis gilt für alle Metalle, so daß von zwei in eine Säure getauchten Metallen stets das eine negativ, das andere positiv elektrisch wird; nur hat die entstehende Spannung für verschiedene Säuren und Metalle verschiedene Werte, die von der zwischen ihnen auftretenden Scheidungskraft, nicht aber von der Größe der Berührungsfläche abhängig ist. Deshalb ist es für die elektromotorische Kraft des Elementes, wenigstens innerhalb gewisser Grenzen, gleichgültig, ob große oder kleine Zink- und Kupferplatten in der Säure einander gegenüberstehen. Diese Tatsache mag auf den ersten Blick auffallend erscheinen; eine nähere Überlegung wird indessen ihre Richtigkeit zeigen. In dem oben gebrauchten Bilde, in welchem wir uns jetzt aber statt der einen zwei Scheidewände und zwei Pumpen hintereinander aufgestellt denken, wird der Höhenunterschied der Flüssigkeitsoberflächen und damit auch ihr Spannungsunterschied und ihr Gefälle nur davon abhängen, wie hoch das Wasser durch die Pumpen gehoben wird. Etwas anderes ist es, sobald es sich um die von dem Strome zu leistende Arbeit handelt. Diese hängt einerseits von der in der Zeiteinheit durch den Querschnitt des Strombettes fließenden Wassermenge, andererseits von der Schnelligkeit der Strömung ab. Erstere ist wieder bedingt durch die Menge des gehobenen Wassers, letztere, abgesehen von der im Strombette entstehenden Reibung, von der Hubhöhe, also vom Spannungsunterschiede. In gleicher Weise ist die von einem elektrischen Strome geleistete Arbeit abhängig von der Elektrizitätsmenge und ihrer Spannung. Es ist also die Arbeitsleistung oder der Effekt eines Stromes gleich dem Produkte aus der Elektrizitätsmenge und der Spannung.

Nachdem wir die Begriffe Spannung und elektromotorische Kraft erörtert haben, treten wir der Frage näher, wie wir uns

die oben erwähnte elektrische Ladung einer Metallkugel, die positive und negative Ladung der Pole eines galvanischen Elementes usw. vorzustellen haben. Worin besteht eigentlich diese „Ladung"? — Diese Frage schließt diejenige nach dem Wesen der Elektrizität in sich. Unter den zur Beantwortung dieser Frage aufgestellten Hypothesen sei an dieser Stelle diejenige erwähnt, welche die elektrischen Erscheinungen durch die Annahme zweier verschiedenen, überaus feinen, unwägbaren Fluida zu erklären versuchte, die in unbegrenzter Menge auf den Körpern vorhanden seien. Die Teilchen eines und desselben Fluidums sollten sich gegenseitig abstoßen, die Teilchen des einen Fluidums dagegen diejenigen des andern anziehen. Diese vielfach bekämpfte Hypothese hat indessen in neuerer Zeit in wesentlich modifizierter Form als Elektronenlehre wieder Aufnahme gefunden, da man durch die beobachteten Tatsachen und durch das Bedürfnis nach einer restlos aufgehenden Erklärung der elektrischen Erscheinungen zu diesem Schritte gedrängt wurde. Nach dieser Auffassung sind die beiden als positive und negative Elektrizität bezeichneten Erscheinungen auf nichts anderes als auf die Anwesenheit von zwei verschiedenen, aus äußerst feinen Teilchen oder Atomen bestehenden Stoffen zurückzuführen. Diese sind in unerschöpflicher Menge vorhanden, ihre gleichartigen Atome stoßen einander ab, die ungleichartigen ziehen sich an und werden als positive und negative Elektronen bezeichnet. Eine positiv oder negativ geladene Metallkugel enthält auf ihrer Oberfläche, je nach der Stärke der Ladung, eine größere oder geringere Anzahl positiver bezw. negativer Atome, welche die Kugel in einer äußerst feinen, unmeßbar dicken und infolge der gegenseitigen Abstoßung gleichmäßig dichten Schicht bedecken. Je größer die Anzahl dieser Elektronen ist, die auf einer gegebenen Oberfläche Platz zu finden gezwungen sind, desto größer wird der gegenseitige Druck, die elektrische Spannung.

Wenn ein galvanischer Strom durch die Lösungsflüssigkeit einer Zersetzungszelle fließt, so findet in der Flüssigkeit und an den eingetauchten Metallen eine Zerlegung der Stoffe statt, die man als Elektrolyse bezeichnet. Die bei diesem Vorgange auftretenden Erscheinungen zeigen sich deutlich, wenn man einen Strom durch ein Gefäß leitet, in dem zwei Platinplatten in eine verdünnte Säure oder die Lösung eines Salzes getaucht sind. Verbindet man den positiven sowie den negativen Pol eines galvanischen Elementes mit beiden Platten durch einen Leitungsdraht, so fließt der Strom vom positiven Pol des Elementes zur ersten Platinplatte, welche den positiven Pol oder die Anode der Zersetzungszelle bildet, durchfließt die Flüssigkeit derselben, tritt durch den negativen Pol oder die Kathode in den Schließungs-

draht und fließt durch diesen zum negativen Pol des Elementes zurück. Anode und Kathode führen den gemeinsamen Namen *Elektroden*, die zersetzte Flüssigkeit heißt der *Elektrolyt*, die an der Anode abgeschiedenen Stoffe werden als *Anionen*, die an der Kathode auftretenden als *Kationen* bezeichnet.

Daß im Elektrolyten Zersetzungsvorgänge stattfinden, zeigt ein Blick auf die Elektroden, an denen beim Schließen des Stromes aus der Flüssigkeit Gasblasen aufsteigen. Indessen beschränkt sich die Zerlegung der Stoffe nicht auf diese Erscheinung, sondern die Untersuchung der Metallplatten zeigt, daß auch an ihnen eine Veränderung stattfindet. Falls der Elektrolyt aus Zinkvitriol besteht, findet man den negativen Pol der Polarisationszelle mit Zink bedeckt, während die Schwefelsäure des Zinkvitriols an den positiven Pol wandert. Zerlegt man eine Kupfervitriollösung, so tritt das Kupfer an die Kathode, beim salpetersauren Silber begibt sich das Silber, beim Chlornatrium das Natrium an den negativen Pol, während der übrige Bestandteil, in diesem Falle also die Schwefelsäure, die Salpetersäure und das Chlor, zum positiven Pol wandern. *Stets scheidet sich bei der Elektrolyse das Metall (sowie auch der Wasserstoff) an der Kathode ab.* — Wegen ihrer Eigenschaft, an die Pole der Zersetzungszelle zu wandern, bezeichnet man die Bestandteile, in welche der Elektrolyt zerlegt wird, als *Jonen*, d. h. die Wandernden. Da die Metalle und der Wasserstoff an den negativen Pol treten und von ihm angezogen werden, so müssen sie selbst positiv, der Rest der zerlegten Verbindung aber, der zum positiven Pole wandert, negativ elektrisch sein. Somit werden in dem angeführten Beispiele die positiven Jonen vom Zink, Kupfer, Silber und Natrium gebildet, während die negativen Jonen aus der zugehörigen Säure, resp. dem Chlor bestehen.

In diese Jonen wird nun eine vom Strome durchflossene Lösung nicht, wie man früher annahm, durch den Strom *zerlegt*, sondern die Trennung vollzieht sich schon, wenigstens teilweise, bei der Auflösung der chemischen Verbindung im Wasser. Mit andern Worten: Eine Kochsalzlösung besteht, bevor der Strom sie durchfließt, aus fortwährend in Atome zerfallenden Chlornatriummolekülen, deren Atome als gesonderte Teilchen im Wasser hin- und herschwingen. Andererseits schließen sich die Chlor- und Natriumatome wieder zu Molekülen zusammen, so daß sich ein fortwährender Zerfall und Aufbau der einzelnen Lösungsbestandteile vollzieht. Sobald der Strom geschlossen wird, werden die Chlor- und Natriumatome in der Weise *gesondert*, daß die positiv elektrischen Natriumatome vom negativen Pole, die negativen Chloratome vom positiven Pole der Zersetzungszelle angezogen werden; somit wandern die Natriumionen an die Kathode,

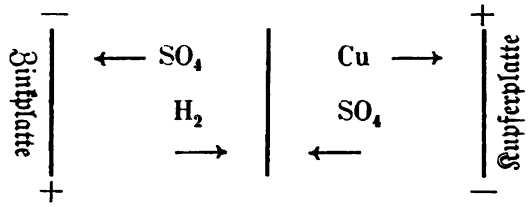
die Chlorionen an die Anode. In gleicher Weise werden die unelektrischen Moleküle des Kupfervitriols einer Lösung in die positiv elektrischen Kupferionen und die negativen Schwefelsäureionen zerlegt und alsdann erst durch den Strom an die beiden Elektroden geführt. Stets wandern die Metallionen an die Kathode, die Restionen der chemischen Verbindung an die Anode, so daß nur an den beiden Elektroden eine Sonderung der gelösten Stoffe erkennbar ist, während der übrige Teil der Lösung aus einer gleichen Anzahl von freien positiven und negativen Jonen besteht. An den Elektroden dagegen geben die angezogenen Jonen ihre Ladung an die Platten ab und bleiben dann an ihnen haften, resp. entweichen als Gasblasen an die Oberfläche der Flüssigkeit. — Indessen werden bei der Elektrolyse häufig andere als die theoretisch zu erwartenden Stoffe an den Elektroden abgeschieden. Dies hat seinen Grund darin, daß die in der Lösung freiwerdenden Stoffe mit den Elektroden oder dem Elektrolyten *sekundäre* Verbindungen eingehen, durch welche andere als die Grundbestandteile der elektrolysierten Verbindungen frei und an den Platten abgeschieden werden. Ein derartiger sekundärer Prozeß veranlaßt u. a. auch die Zerlegung des Wassers in Wasserstoff und Sauerstoff, obgleich sich das Wasser scheinbar *direkt* in H_2 und O spaltet. Der Grund dafür sind die in jedem natürlichen Wasser enthaltenen Salze, während chemisch reines Wasser den Strom außerordentlich schlecht leitet und ebenso wenig wie eine reine Säure in seine Bestandteile zerlegt werden kann.

Welches ist aber der Grund dieser Sonderung, und worin besteht eigentlich die elektrische Polarität der Jonen? Diese Frage beantwortet die Elektronenlehre auf folgende Weise. Wie kurz erwähnt, besteht auch die Elektrizität aus kleinen, unteilbaren Körperchen, den elektrischen Atomen, die *Elektronen* genannt werden und in zweifacher Art vorhanden sind, nämlich als positive und negative Atome oder Elektronen. Während aber die Elektronen in manchen Fällen, z. B. bei der Ladung des Konduktors einer Elektrisiermaschine, als freie, mit keinen fremden Atomen verbundene Teilchen auftreten, gehen sie bei der Elektrolyse mit den Atomen der Metalle und Salze chemische Verbindungen ein. So sind beispielsweise die Natriumatome einer Kochsalzlösung mit je einem positiv elektrischen Atom zu einem Natriumion, also einem positiven Jon, und die Chloratome der Lösung mit je einem negativen Elektron zu einem Chlorion auf das engste verbunden. Sie bilden also mit ihnen in ähnlicher Weise Moleküle, wie die chemischen Atome sich zu Molekülen verbinden. Diese molekülartige Verbindung eines Natriumatoms mit einem positiven Elektron ist insofern chemisch indifferent, als das Atom keine Verbindung mit anderen Atomen eingeht, also chemisch gesättigt ist, wie

ein Chlornatriummolekül. Aus diesem Grunde schwimmen auch bei der oben erwähnten Lösung des Chlornatriums in Wirklichkeit keine *freien* Natriumatome im Wasser; denn in diesem Falle müßten sich diese sofort unter starker Wärmeentwickelung mit dem Sauerstoffe des Wassers verbinden. Sondern die frei werdenden Natriumatome verbinden sich entweder sofort mit den elektropositiven Elektronen des Wassers, oder sie sind schon vor ihrer Lösung mit solchen verbunden und bilden somit *chemisch gesättigte* Moleküle, die Natriumionen. Dasselbe geschieht mit den Chloratomen, die mit negativen Elektronen zu Chlorionen verbunden sind. Es verleiht also das positive Elektron dem mit ihm verbundenen Natriumatom positiv elektrische Eigenschaften, so daß das Natriumion von dem negativen Pole der Zersetzungszelle angezogen wird. Ebenso wird das Chlorion durch die Verbindung des Chloratoms mit einem negativen Elektron negativ elektrisch und deshalb von der Anode angezogen. Die Wanderung der Jonen in der Lösung an die Elektroden beruht somit auf der Anwesenheit der mit ihnen verbundenen elektrischen Atome oder Elektronen.

Wie erwähnt, entsteht der Spannungsunterschied in einem galvanischen Elemente durch die Scheidungskraft, die zwischen den Metallen und der Lösungsflüssigkeit des Elementes ihre Wirksamkeit entfaltet. Eine tiefere Einsicht in die Vorgänge, die sich bei diesem Prozesse abwickeln, gründet sich auf die Erkenntnis der Gesetze, die einerseits bei der Auflösung eines festen Körpers in einer Flüssigkeit und andererseits bei der Ausscheidung gelöster Stoffe zur Geltung kommen. Statt des Voltaelementes legen wir der Betrachtung der hier zu untersuchenden Gesetze ein Daniellsches Element zugrunde. Dasselbe besteht aus einem Zinkstabe, der in Schwefelsäure taucht, die von einem Tonzylinder umgeben ist. Letzteren umschließt ein Kupferzylinder, der von einer Kupfervitriollösung benetzt wird. Sobald der Strom geschlossen wird, fließt derselbe vom Kupfer durch den Leitungsdraht zum Zink und von diesem durch die Schwefelsäure, den porösen Tonzylinder und das Kupfervitriol zum Kupfer zurück. Der Tonzylinder verhindert die Vermischung der Flüssigkeiten und gestattet zugleich dem Strome den Durchtritt. Da als positiver Pol derjenige Pol bezeichnet wird, von dem der positive Strom seinen Austritt nimmt, so ist im *Innern* des Elementes das Zink der positive, das Kupfer der negative Pol, während beim Austritt des Stromes in den Schließungsdraht das Kupfer den positiven, das Zink den negativen Pol bildet. Die Schwefelsäure (H_2SO_4) zerlegt sich nun in wasserfreie Schwefelsäure (SO_4) und Wasserstoff (H_2), das Kupfersulfat in Kupfer (Cu) und Schwefelsäure (SO_4). Von diesen Bestandteilen wandert Cu, da es nach dem oben Gesagten elektropositiv ist, an den negativen Pol, der ja *in der Flüssigkeit*

von der Kupferplatte gebildet wird, wo es sich als reines Kupfer niederschlägt. Die aus dem Kupfervitriol stammende Schwefelsäure dagegen verbindet sich durch den Tonzylinder hindurch mit dem aus der zersetzten Schwefelsäure frei werdenden Wasserstoff wieder zu H_2SO_4. — Der andere Bestandteil der zersetzten Schwefelsäure, nämlich SO_4, wandert als negatives Jon in der Flüssigkeit an die Zinkplatte, also den positiven Pol, und bildet dort mit dem Zink schwefelsaures Zink ($ZnSO_4$).



Es löst sich also, solange der Strom geschlossen ist, fortwährend Zink in der Schwefelsäure, während gleichzeitig entsprechende Kupfermengen sich an der Kupferplatte niederschlagen.

Dieser Vorgang, der für die im Elemente geleistete Arbeit grundlegend ist, erklärt sich folgendermaßen. Die in einer Lösung enthaltenen Stoffe haben das Bestreben, sich auf einen immer größeren Raum auszudehnen. Sie verhalten sich also ähnlich wie die Gase, deren Teile sich infolge ihrer schwingenden Bewegungen immer mehr voneinander zu entfernen und einen möglichst großen Raum auszufüllen suchen. Je kleiner der Abstand der einzelnen Gasmoleküle ist, desto größer ist dieser nach außen wirkende *osmotische* Druck. In ähnlicher Weise wächst der Druck der in einer Flüssigkeit enthaltenen gelösten Teilchen mit dem Grade der Konzentration und damit das Bestreben der Teilchen, die Lösung durch Hinaustreiben der gelösten Bestandteile aus der Flüssigkeit zu *verdünnen*. — Kommt andererseits ein fester Körper mit einer Flüssigkeit in Berührung, so hat er, je nach seiner eigenen Beschaffenheit und derjenigen der Flüssigkeit, das Bestreben, sich in der Flüssigkeit zu lösen. Diese Neigung ist z. B. beim Chlornatrium sehr groß, beim Kupfer und den edlen Metallen dagegen äußerst gering. Dieses Bestreben der festen Körper, sich in Flüssigkeiten zu lösen, d. h. feste Teilchen in die Flüssigkeit zu entsenden, äußert sich in einem kleineren oder größeren *Lösungsdrucke*. Somit werden durch den osmotischen Druck die Teilchen aus der Flüssigkeit *hinaus*-, durch den Lösungsdruck aber in diese *hinein*getrieben. Beide Kräfte wirken in entgegengesetzter Richtung. — Taucht man also ein Salz in eine Flüssigkeit, so wird zunächst ein Teil desselben durch den Lösungsdruck in die Flüssigkeit hineingetrieben; die gelösten Teilchen aber haben das Bestreben,

sich voneinander zu entfernen, und üben somit einen osmotischen Druck aus, der sie wieder aus der Flüssigkeit hinauszutreiben sucht. Solange wenige Teilchen gelöst sind, ist diese Tendenz nur schwach, der Lösungsdruck überwiegt den osmotischen Druck. Mit zunehmender Konzentration nähert sich die Kraft des letzteren immer mehr derjenigen des Lösungsdruckes, bis endlich ein Zustand erreicht wird, in dem kein Teilchen des festen Körpers mehr ausgeschieden werden kann, da beide Kräfte einander das Gleichgewicht halten. Ist dagegen die Konzentration so stark, daß der osmotische Druck überwiegt, so werden feste Teile aus der Flüssigkeit ausgeschieden.

Zu den in einer Säure leicht löslichen Metallen gehört das Zink; bei diesem wird deshalb der Lösungsdruck einen sehr hohen Grad erreichen. Das Kupfer dagegen hat einen außerordentlich niedrigen Lösungsdruck. Das Zink des Daniellschen Elementes löst sich also in der Schwefelsäure um so leichter, seine Jonen werden mit um so größerem Lösungsdrucke in die Säure wandern, je weniger konzentriert die Schwefelsäure ist; denn in diesem Falle steht dem Lösungsdrucke ein geringerer osmotischer Druck gegenüber. Umgekehrt wird der osmotische Druck des Kupfers die Kupferionen um so kräftiger aus der Lösung treiben, je stärker ihre Konzentration ist. *Aus diesem Grunde taucht man das Zink in verdünnte Schwefelsäure, das Kupfer in konzentriertes Kupfervitriol.*

Da wir ferner annehmen müssen, daß ebensoviel Zinkatome des Zinkstabes mit positiven als mit negativen Elektronen verbunden sind, so bleiben beim Austritte der positiven Zinkionen in die Säure im Zinkstabe negative Zinkionen zurück. Es stehen jetzt also positive Zinkionen in der Flüssigkeit negativen Jonen des Zinkstabes gegenüber, und dieser *Spannungsunterschied* wird größer sein, wenn, wie angeführt, die Schwefelsäure weniger konzentriert ist. Auf der anderen Seite des Tonzylinders treibt der osmotische Druck des konzentrierten Kupfervitriols die positiven Kupferionen aus der Lösung an die Kupferplatte, da der osmotische Druck den Lösungsdruck überwiegt; das Kupfer wird also positiv elektrisch. *So treibt also der Lösungsdruck die positiven Jonen des Zinks in die Flüssigkeit, der osmotische Druck die positiven Kupferionen an das Kupfer, das Zink wird negativ, das Kupfer positiv elektrisch. Die Summe der so entstandenen beiden Spannungsunterschiede ist derjenige des galvanischen Elementes. Der in diesem fließende positive Strom entsteht also durch die Wanderung der positiven Jonen in der Richtung nach dem Kupfer.*

In ähnlicher Weise wirkt die Scheidungskraft in der Form des Lösungs- und des osmotischen Druckes in allen gebräuchlichen galvanischen Elementen. Dabei wird, wie stets beim Eingehen einer chemischen Verbindung, durch die Verwandlung des Zinks in Zinksulfat Wärme frei, während durch das Ausscheiden des Kupfers Wärme gebunden wird. Da aber die durch Schließen der chemischen Verbindung erzeugte Wärmemenge größer ist als die durch den Zerfall des Kupfervitriols verbrauchte, so bleibt ein Überschuß von Wärme. Dieser wird jedoch beim Daniellschen Elemente nicht durch Erwärmung des Elementes bemerkbar, sondern dient nach dem Gesetze von der Erhaltung der Kraft zur Erzeugung des galvanischen Stromes. Bei anderen Elementen wird nur ein Teil der freiwerdenden Wärme in Elektrizität umgesetzt, und der Rest zeigt sich in der Erwärmung des Elementes. Endlich kann auch der Fall eintreten, daß die erzeugte elektrische Energie nicht völlig aus der Wärme, die der chemische Prozeß liefert, bestritten werden kann; dann geschieht dies auf Kosten der im Elemente selbst enthaltenen Wärme, das Element kühlt sich ab.

Da die Bestandteile des Elektrolyten durch die Anziehung der positiven und negativen Elektronen zur Wanderung an die Anode und Kathode veranlaßt werden, so müssen die *Gewichtsverhältnisse* der Zerlegungsprodukte zu den Elektronen in bestimmtem Verhältnisse stehen. Denn da man annehmen muß, daß die einzelnen Elektronen einander mit gleicher Stärke je nach ihrem Vorzeichen anziehen oder abstoßen, so wird auch die Anziehung, die sie auf die mit ihnen zu Jonen verbundenen Atome ausüben, nur von der Anzahl und Beschaffenheit der mit ihnen eine gesättigte Verbindung bildenden Atome, also von der chemischen Zusammensetzung dieser Verbindung, abhängen. Nun zerlegt sich bei der Elektrolyse beispielsweise $AgNO_3$ in das Kation Ag, dessen Verbindungsgewicht = 107,7, und in das Anion $NO_3 = 62$; $CuSO_4$ in das Kation $Cu = 63{,}5$ und das Anion $SO_4 = 96$; $AgCl$ in $Ag = 107{,}7$ und $Cl = 35{,}5$; $ZnSO_4$ in $Zn = 65{,}2$ und $SO_4 = 96$; $ZnCl_2$ in $Zn = 65{,}2$ und $Cl = 71$. Diese Zahlen geben die Gewichtsverhältnisse der Bestandteile der zersetzten *Moleküle* an, also die stöchiometrischen Verhältnisse. *In demselben Verhältnisse stehen auch die aus einer bestimmten Flüssigkeit abgeschiedenen Jonen zueinander.*

Zersetzt man in drei Voltametern durch *denselben* Strom gleichzeitig Salzsäure (HCl), Wasser (H_2O) und Ammoniakflüssigkeit (H_3N), so bildet sich in jedem Voltameter in dem einen Schenkel eine gleich große Menge Wasserstoff, während in den andern Schenkeln ein Volumen Chlor-, ein halbes Volumen Sauerstoff- und ein Drittel Volumen Stickstoffgas abgeschieden wird. Es ist also in diesem Falle 1 Volumen H = 1 Volumen Cl = $^1/_2$ Volumen O

= $^1/_3$ Volumen N. Diese Mengen 1 Vol. Cl, $^1/_2$ Vol. O und $^1/_3$ Vol. N sind also, *entsprechend ihrer chemischen Wertigkeit*, der vom Strome zersetzten Wasserstoffmenge *gleichwertig* oder *äquivalent*. *Äquivalente Mengen sind also solche Mengen, welche mit gleichen Wasserstoffmengen in Verbindung treten. Die Äquivalentgewichte sind gleich den Atomgewichten dividiert durch die Wertigkeit.*

Da die Jonen gesättigte, also indifferente Verbindungen sind, so müssen in je einem Molekül HCl, H_2O und H_3N ebensoviele positive wie negative Elektronen vorhanden sein, die sich einander neutralisieren. Ein Wasserstoffion in HCl muß also ebenso mit einem Atom positiver Elektrizität verbunden sein, wie ein Chlorion mit einem Atom negativer Elektrizität. Im Wassermolekül H_2O aber steht H_2 mit zwei positiven Elektronen in Verbindung; deshalb kann eine indifferente Verbindung nur dann entstehen, wenn der zugehörige O mit 2 negativ elektrischen Atomen verbunden ist. In H_3N sind mit H_3 in gleicher Weise 3 positive Atome, deshalb auch mit N 3 negative Atome verknüpft. Wir können uns also die drei Verbindungen HCl, H_2O und H_3N folgendermaßen konstituiert denken:

$$\mathrm{HCl} = \begin{cases} 1 \text{ Atom H} + 1 \text{ Atom} + \text{Elektrizität} \\ 1 \text{ „ Cl} + 1 \text{ „} - \text{ „ „} ; \end{cases}$$

$$\mathrm{H_2O} = \begin{cases} 2 \text{ Atome H} + 2 \text{ Atome} + \text{Elektrizität} \\ 1 \text{ Atom O} + 2 \text{ „} - \text{ „ „} ; \end{cases}$$

$$\mathrm{H_3N} = \begin{cases} 3 \text{ Atome H} + 3 \text{ Atome} + \text{Elektrizität} \\ 1 \text{ Atom N} + 3 \text{ „} - \text{ „ „} . \end{cases}$$

Wie man sieht, ist ein Atom Cl mit 1 Atom, 1 Atom O mit 2 und 1 Atom N mit 3 Atomen negativer Elektrizität verbunden. Wird also ein Chlorion durch den Strom an die Anode transportiert, so wird damit 1 Atom negativer Elektrizität, mit einem Sauerstoffion werden 2 Atome und mit einem Stickstoffion 3 Atome negativer Elektrizität abgeschieden. *Die Jonen führen also ihren Äquivalenten entsprechende Elektrizitätsmengen mit sich.* Und ebenso stehen die Mengen der Jonen, die durch *denselben* Strom in derselben Zeit aus verschiedenen Flüssigkeiten ausgeschieden werden, im Verhältnisse ihrer Äquivalentgewichte.

Diejenige Anzahl von Grammen eines Stoffes, die dem Äquivalentgewichte gleich ist, bildet das *Grammäquivalent*. Ein Grammäquivalent Chlor ist gleich 35,5 g Cl, ein Grammäquivalent Kupfer gleich 31,7 g Cu. Wird durch einen Strom in derselben

Zeit eine Lösung $AgNO_3$, $CuSO_4$ und PbJ_2 zerlegt, so wird in der ersten Lösung 1 Grammäquivalent Ag, nämlich 107,7 g Ag, an die Kathode und die ihm äquivalente Menge NO_3, nämlich 62 g, an die Anode treten. In der zweiten Flüssigkeit $CuSO_4$ ist ein Grammäquivalent Cu, welches der abgeschiedenen Silbermenge entspricht, wegen der Zweiwertigkeit des Kupfers nicht gleich 63,5, sondern gleich 31,7 g Cu. Die zugleich an die Anode gehende äquivalente Menge von SO_4 ist daher auch nicht gleich 96, sondern gleich 48 g SO_4. In der dritten Flüssigkeit PbJ_2 endlich wird die einem Gramm Wasserstoff und damit den anderen abgeschiedenen Mengen äquivalente Menge von Pb nicht 207, sondern 103,5 g betragen, und an der Anode werden dementsprechend nicht 254, sondern 127 g J abgeschieden werden müssen. — Für K_2SO_4 betragen die Grammäquivalente 39 g K und 48 g SO_4, für AgCl 107,7 g Ag und 35,5 g Cl, für $SnCl_2$ 59 g Sn und 35,5 g Cl_2.

Kennt man diejenige Elektrizitätsmenge, die in der Zeiteinheit bei einer bestimmten Stromstärke, z. B. 1 Ampere, von einem Gramm Wasserstoff an die Kathode transportiert wird, so ist damit auch, da die Jonen immer in äquivalenten Mengen abgeschieden werden, die Elektrizitätsmenge gegeben, welche äquivalente Mengen anderer Verbindungen mit sich führen. Diejenige Elektrizitätsmenge, die bei einer Stromstärke von 1 Ampere in 1 Sekunde durch den Querschnitt des Leiters fließt, wird ein Coulomb genannt. Aus einer Lösung von Kupfervitriol scheidet ein Strom von 1 Ampere in 1 Minute 19,69 mg Cu, also in 1 Sekunde 0,000 328 g Cu und die äquivalente Menge von 0,000 497 g SO_4 aus. Die vom Strome geleistete und in Coulomb auszudrückende Arbeit besteht aber in dem Transporte dieser Mengen an die Elektroden; und zwar entfällt der Transport von 0,000 328 g Cu auf die eine und derjenige von 0,000 497 g SO_4 auf die andere Hälfte der geleisteten Arbeit. Wenn nun

0,000328 g Cu = ½ Coulomb, so ist
1 Grammäquiv. oder 31,7 g Cu = 48323 Coulomb.

Da ferner ebenfalls

0,000497 g SO_4 = ½ Coulomb, so ist
1 Grammäquiv. oder 48 g SO_4 = 48289 Coulomb.

Für eine Lösung salpetersauren Silbers, aus welcher ein Strom von 1 Ampere in 1 Sekunde 0,0011183 g Ag und 0,000 644 g NO_3 ausscheidet, beträgt die Zahl der mit einem Grammäquivalent Ag verbundenen positiven Coulomb 48 153, während auf 62 g NO_3 48 136 negative Coulomb kommen. Diese verschiedenen Ergebnisse hinsichtlich der Zahl der Coulomb, die mit einem Grammäquivalent verbunden sind, erklären sich daraus, daß die dieser Berechnung zugrunde liegenden Atomgewichte der verschiedenen chemischen Ele-

mente nicht genau genug sind, um in den letzten Stellen der berechneten Zahlen eine Übereinstimmung zu ergeben. Als dasjenige Maß, welches bei der Vergleichung und Berechnung der Arbeitsleistung des Stromes in einer Polarisationszelle grundleglich gemacht wird, gilt die für verschiedene Jonen als *Mittelwert* berechnete Energie, nämlich 48 270 positive Coulomb. Dieselbe Anzahl negativer Coulomb dient dem Transporte der zugehörigen Restionen an die Anode. Da der Strom durch den Doppeltransport der positiven und negativen Jonen entsteht, so werden bei der Zerlegung in Jonen für jedes Grammäquivalent der zersetzten Flüssigkeit 96 540 Coulomb durch den Querschnitt des Elektrolyten transportiert.

Da beim Durchgange eines Stromes durch eine Zersetzungszelle die Jonen der zerlegten Flüssigkeit, entweder direkt oder infolge sekundärer Prozesse, an die Anode und Kathode treten, so stehen sich nach einiger Zeit die Platten nicht mehr unverändert gegenüber. Benutzt man in der Polarisationszelle als Elektroden zwei in angesäuertes Wasser tauchende Platinplatten, so bildet sich an der negativen Platte eine Gasschicht von Wasserstoff, während sich die positive mit Sauerstoff bedeckt. Erstere wird dadurch positiv, letztere negativ elektrisch. Entfernt man jetzt die Schließungsdrähte von dem stromerzeugenden Elemente und bringt sie miteinander in Berührung, so muß ein Strom von der mit Wasserstoff geladenen Kathode zur Anode fließen, also in einer *der ursprünglichen entgegengesetzten Richtung*; der früher positive Pol ist jetzt zum negativen geworden und umgekehrt. Ein solcher durch Umkehrung der Pole und der Stromrichtung in einer Polarisationszelle entstehende Strom wird als *Polarisationsstrom* bezeichnet. Da dieser *Gegenstrom* entsteht, sobald der primäre, aus dem galvanischen Elemente stammende Strom die Zersetzungszelle durchfließt, so wird die Stärke des letzteren durch den Polarisationsstrom geschwächt werden müssen. Dies ist in der Tat der Fall; die Größe dieser Stromverminderung ist hauptsächlich von der Natur des Elektrolyten und von der Beschaffenheit der Elektroden abhängig. Je nach der Zusammensetzung der benutzten Zelle wird der Lösungsdruck des an der Kathode abgeschiedenen Metalles und damit die Stärke des Polarisationsstromes verschieden sein. Letzterer kann dieselbe Stärke wie der polarisierende Strom erreichen. Da aber der Gegenstrom in jeder Zersetzungszelle nur bis zu einer gewissen Stärke anwächst, so wird mit dem Steigen der elektromotorischen Kraft des primären Stromes bald ein Punkt erreicht, von welchem an die Stärke des primären Stromes überwiegt.

Benutzt man als Lösungsflüssigkeit in der Zersetzungszelle eine *Alaunlösung* und als positive Elektrode eine *Aluminium-*

platte, so geht der abgeschiedene Sauerstoff mit der Anode eine Verbindung ein, welche dem Durchtritt des Stromes einen so großen Widerstand entgegensetzt, daß nur Strömen von weniger als 22 Volt Spannung der Durchgang durch die Zelle möglich ist. Erst bei einer höheren Spannung tritt der Überschuß als Strom durch die Zelle, so daß also von jedem stärkeren Strome 22 Volt abgesperrt werden. Die Zelle wirkt also in ähnlicher Weise wie ein Drosselventil, weshalb sie auch *Drosselzelle* genannt wird. Fließt jedoch der Strom in entgegengesetzter Richtung, so daß also die Aluminiumplatte die Kathode bildet, so wird an ihr kein Sauerstoff abgeschieden und sie läßt den ganzen Strom ungeschwächt hindurch. Ähnliche Wirkungen haben alle Polarisationszellen, in denen der am positiven Pole abgeschiedene Sauerstoff einen für den Strom unpassierbaren sogenannten *Übergangswiderstand* bildet. In neuester Zeit ist es gelungen, durch Anwendung von Lösungen phosphorsaurer Salze an der Aluminiumanode Ströme bis zu 140 Volt Spannung abzudrosseln. Schickt man durch eine derartige *Graetz*sche Drosselzelle einen *Wechselstrom* von weniger als 140 Volt Spannung, so werden diejenigen Ströme, welche von dem Aluminium aus in die Flüssigkeit treten, für welche also das Aluminium Anode ist, abgesperrt, diejenigen Ströme aber, für welche das Aluminium die Kathode bildet, ungeschwächt durch die Zelle hindurchgehen. Wie man sieht, wird auf diese Weise der *Wechselstrom* in einen *pulsierenden Gleichstrom* verwandelt.

Da die Menge der in einer Zersetzungszelle abgeschiedenen Stoffe von der Stromstärke abhängig ist, so gibt sie ein Maß für letztere. Die Menge reinen Kupfers, die aus einer Kupfervitriollösung an der Kathode abgeschieden wird, bildet das gesetzlich festgelegte Maß für die Stromstärke. Wird die negative Platinelektrode vor und nach dem Durchgang des Stromes gewogen und die erhaltene Gewichtszunahme an reinem Kupfer durch die Zahl der Minuten dividiert, während deren Dauer der Strom die Zelle durchsetzt hat, so erhält man die in der Zeiteinheit abgeschiedene Menge Kupfers als Maß der Stromstärke, nämlich 19,69 Milligramm. *Ein Strom, der in einer Minute 19,69 Milligramm Kupfer ausscheidet, hat die Stromstärke von 1 Ampere.* Als Maßeinheit der *elektromotorischen Kraft* dient eine Spannungsgröße, welche das 0,89*fache des Spannungsunterschiedes eines Daniellschen Elementes beträgt und als Volt bezeichnet wird.* Der *Widerstand* endlich, den der Strom beim Durchströmen des Elementes resp. der Zersetzungszelle und des Schließungsdrahtes erfährt, wird in *Ohm* ausgedrückt, d. h. dem Widerstande, den eine Säule chemisch reinen Quecksilbers von 1,06 m Länge und einem Querschnitte von 1 qmm bei 0° dem Durchgange des Stromes entgegen-

setzt. — Daß man als Maß für die Stromstärke, die elektromotorische Kraft und den Widerstand statt ganzer Zahlen diese Größen gewählt hat, liegt darin begründet, daß nur unter Annahme der oben angeführten Werte die Beziehungen

$$\text{Stromstärke (in Ampere ausgedrückt)} = \frac{\text{Elektromotorische Kraft (in Volt)}}{\text{Widerstand (in Ohm)}}$$

$$\text{oder } 1 \text{ Ampere} = \frac{1 \text{ Volt}}{1 \text{ Ohm}}$$

Gültigkeit haben. Diese Gleichungen aber bilden für alle elektrischen Messungen und Rechnungen die unentbehrliche Grundlage. [1])

Brennstoffe im Haushalte.

Von Dr. **Paul Wildfeuer**, Schuldirektor in Leipzig-Plagwitz.

Mit der Entwickelung des Städtewesens im Mittelalter entstanden innerhalb der Stadtmauern viele feuergefährliche Bauten. Da die Größe der schützenden Mauern immer in einem richtigen Verhältnisse zur Zahl der sie verteidigenden Bürger stehen mußte, galt es, den Platz auszunutzen. Es war ja der Himmel hoch über der Erde, man baute mehrere Stockwerke übereinander und ließ den ersten Stock über das Erdgeschoß vorschießen. Dadurch wurden die Straßen eng und dunkel. Diese Bauweise und die Anhäufung von allerhand Waren in den Häusern ließen frühe schon baupolizeiliche Verfügungen und Gesetze entstehen, die jeden Einwohner zur sorgsamen Verwahrung des Feuers verpflichteten. Die Vorsichtsmaßregeln waren um so mehr geboten, als Beleuchtung und Heizung noch nicht auf der jetzigen Höhe standen. Das sorglose Umhergehen mit offenem Lichte, der Mangel an feuersicheren Beleuchtungsgeräten in Häusern, auf Straßen u. a. m. mahnten zur Vorsicht. Hierzu wollen wir nur erwähnen, daß schon nach Städteordnungen aus dem 14. Jahrhunderte hier und da die Polizeistunde eingeführt wurde. Die Ratsglocke gab das Zeichen, auf welches hin Spieler und Zecher sich zurückziehen mußten und niemand mehr mit Licht gesehen werden durfte. In unsrer Zeit haben nun zwar Heizungs- und Beleuchtungstechnik einen nie geahnten Aufschwung genommen, gleichwohl aber sind durch die Fortschritte

---

[1]) Benutzte Literatur:

Grätz, Die Elektrizität und ihre Anwendung. 11. Auflage. 1904.
Müller-Pouillet, Lehrbuch der Physik und Meteorologie. III. Band. 9. Aufl.
Artur Wilke, Die Elektrizität, ihre Erzeugung und ihre Anwendung.
C. Schäffer, Die Lehre von den Lösungen im chemischen Unterricht. Beilage zum Bericht der Oberrealschule auf der Uhlenhorst zu Hamburg. 1904.

wiederum auch Brennstoffe in den Haushalt gekommen, bei deren Verwendung man die größte Achtsamkeit walten lassen muß.

Unter den vielerlei Brennstoffen sind die althergebrachten und wichtigsten Holz und Kohlen. Die Kohlen erscheinen uns jetzt als Schätze des toten Steinreichs, und doch sind es Gaben, die eine längst verschwundene Pflanzenwelt uns darbietet. Dieses Hereinstrahlen der organischen Reiche in das anorganische, den Übergang aus der einen Welt in die andere, können wir noch beobachten an den Ufern der Seen. Form und Größe eines Sees sind nicht unwandelbar. Die Seen sind veränderlich wie die Gipfel der Berge, diese werden abgetragen, jene ausgefüllt. Das am Ufer wachsende Schilf und andere Strandpflanzen sterben ab und sinken in Gemeinschaft mit mancherlei Tierleichen auf den Boden, wo ein immer höher gehender Schlamm sich bildet. So kann sich ein See in verhältnismäßig kurzer Zeit — natürlich geologisch gedacht — einschnüren und trockenlegen, indem an den seichten Ufern lebhafte Torfbildung stattfindet. An Stelle der prächtigen Seeflut breiten sich dann öde Moore aus, melancholisch stimmende Überreste vergangener Naturherrlichkeit. Ein derartiges Geschick hat der herrliche Achensee erlebt an seinem Nordende, denn Achenkirchen steht auf altem Seeboden. Derartige Veränderungen lassen sich mehr oder weniger an allen flachen Seeufern beobachten. Was lehrt nun die Chemie über solche Vorgänge? Die Pflanzenfaser besteht bekanntlich aus Kohlenstoff, Wasserstoff und Sauerstoff. Werden abgestorbene Pflanzenteile von Erde verschüttet oder mit Wasser bedeckt, so sind sie vom Sauerstoff der atmosphärischen Luft abgeschlossen; es beginnt der Prozeß der Vermoderung, wobei Wasserstoff und Sauerstoff sich abscheiden und Kohlenstoff zurückbleibt. Es beginnt eine Aufspeicherung von Kohlenstoff, wie sie Schlamm und Torf durch ihr schwarzes Aussehen zur Genüge verraten. Dasselbe, was die Natur am Strande der Seen besorgt, ahmt der Köhler in den Wäldern bei Gewinnung von Holzkohle nach. Wenn wir den Thüringer Wald durchstreifen, treffen wir nicht selten runde Holzstöße, die wie kleine Hütten aussehen. Sie sind ganz mit Rasen bedeckt, haben inwendig Gänge und nach außen eine Tür. Diese wird geschlossen, ehe man den Meiler in Brand steckt. Nach dem Anzünden fängt er an zu qualmen, aber verbrennt nicht, weil keine Luft hinzu kann, sowie der Ofen auch stark rußt, wenn's am Zug fehlt und die unteren Schichten gefallenen Laubes im Walde auch schwarz werden, weil sie zugedeckt sind. Diese erwähnten Vorgänge geben uns den Schlüssel dafür, wie man die Bildung von Steinkohlen, Braunkohlen und Torf sich zu denken hat. Unsere Wälder würden bei dem langsamen Wachstum der Bäume bei weitem nicht ausreichen, für Haus und Industrie genügende Mengen Brennstoffe zu liefern,

sie würden bald ganz verschwunden sein. Da greifen wir nun in alte Vorratskammern, das sind die Kohlenlager unsrer Erde. In einem der Kaiserzimmer des Stiftes St. Florian hat ein kunstvoller Ofen die Inschrift: „In diesem Grabe verzehrt der Winter die trockenen Gebeine des Sommers." Stein- und Braunkohlen sind jene trocknen Gebeine, die seit ungeheuren Zeiträumen der Erde anvertraut wurden und als Reste ehemaliger Pflanzenleichen unsere Ofen speisen zum Behagen der Hausbewohner. Unsere Schachtelhalme sind die letzten dürftigen Nachkommen der üppigen Pflanzengeschlechter, die an der Kohlenbildung sich beteiligten.

„Was im Strahl der Sonn' erwuchs zu grüner Pracht
Und verschüttet ward ins starre Grab der Erde,
Wird heraufgeholt aus tausendjähr'ger Nacht,
Daß es wieder uns zu Licht und Wärme werde."

Bekanntlich bauen die Pflanzen ihren Leib, indem sie unter Mitwirkung der Sonnenstrahlen die eingeatmete Kohlensäure zersetzen in Kohlenstoff und Sauerstoff. Und wenn wir im Winter mit Kohlen unsere Zimmer heizen und uns behaglich fühlen, während draußen der Sturm braust und die Schneeflocken wirbeln, so sind's Sonnenstrahlen, die vor Millionen von Jahren auf die Erde gelangten, an denen wir uns wärmen. Die unermeßlichen Kohlenlager sind aufgespeicherte Resultate einstiger Sonnenenergie. Die Steinkohlen sind die ältesten fossilen Brennstoffe, sie liegen von allen am tiefsten und gehören einer sehr frühen geologischen Periode an. Die Pflanzenreste der Steinkohlenzeit in ihrer Mächtigkeit beweisen, daß damals, als sie grünten und blühten, viel günstigere Wachstumsverhältnisse auf der Erde bestanden haben. Die Luft war wärmer, reicher an Feuchtigkeit und Kohlensäure, so daß sie einen so üppigen Pflanzenwuchs erzeugte, wie er in den jetzt noch vorhandenen Urwäldern nicht annähernd mehr vorhanden ist. Große palmenartige Bäume, baumartige Farne und mächtige Schachtelhalme sind es gewesen, die überflutet von Wasser, begraben unter Schuttmassen, bei hoher Temperatur, großem Druck und unter Luftabschluß sich zu dem umbildeten, was wir Steinkohlen nennen. Die zahlreichen Abdrücke, die in den benachbarten Gesteinsschichten sich finden, geben einigermaßen Anhalt für die Rekonstruktion jener untergegangenen Flora. Das unermeßlich hohe Alter und die Wärme- und Druckverhältnisse haben es bei den Steinkohlen zu einer viel intensiveren Verkohlung kommen lassen, als das bei der noch von uns zu beobachtenden Torfbildung möglich ist.

Jüngeren Ursprungs ist die Braunkohle, sie ist aus einer ganz anderen Flora entstanden und in der Zersetzung nicht soweit vorgeschritten, sie enthält noch mehr Wasserstoff und Sauerstoff und weniger Kohlenstoff. Sie liegt nicht so tief und trägt deutlich

die Spur ihrer Herkunft, sie mag vornehmlich aus ausgestorbenen Nadelhölzern geworden sein, die vom Sturme überwältigt oder aus Altersschwäche dahinsanken, sich mit Gras und Moos bedeckten und unter Sand und Schlamm begraben in neuen Leibern der Auferstehung, d. i. des Abbaues harrten. Wir finden in den Braunkohlenflözen oft noch ganze Stämme von Nadelhölzern, die mit Säge und Beil bearbeitet werden können. Das Holz spielt in unsrer Zeit fast nur noch als Brennstoff eine Rolle, insofern es zum Anheizen verwendet wird. Nur in waldigen Gebirgsgegenden, wo die Kohlen oft zu kostspielig zu erlangen sind, führt das Holz am Herd noch die Alleinherrschaft unter den Brennstoffen. Das poröse und kienige Fichten- und Kiefernholz eignet sich besonders zum Anheizen, während Eichen- und Buchenscheite wegen ihrer Dichte wenig Luft enthalten und nicht leicht anbrennen. Was wir bei Holz- und Kohlenfeuerung mit dem Aschekasten forttragen, Asche und Schlacke, sind die unveränderlichen mineralischen Bestandteile, die einst vom Baum dem Erdboden entzogen wurden und ihn als kohlensaures Kali wieder düngen helfen. Die Briketts, die aus erdigen Braunkohlen gepreßt werden, geben beim Verbrennen sehr viel Asche, die mit bezahlt wird, aber nicht heizt.

Mit dem Aufschwung von Chemie und Technik sind nun im Laufe der Zeit zu den altangesessenen Brennstoffen im Haushalte auch neue getreten. Weitaus am bequemsten für die Hausfrau ist das Heizen mit Gas, da gibt's ja auch keinen Ruß, keinen Staub, weil Asche und Schlacken fehlen. Das Leuchtgas ist bekanntlich ein Gemenge der verschiedensten Kohlewasserstoffe. Wenn wir das Kohlenfeuer im Ofen beobachten, sehen wir nicht selten plötzlich eine helle Flamme emporschlagen, das ist die Leuchtgasflamme. Die Steinkohlen lassen eine Zersetzung zu. Diese Zersetzung vollzieht sich am vollkommensten in den Retorten der Gasanstalten unter Luftabschluß. Es entweichen u. a. Kohlewasserstoffe, Koks bleibt zurück. Der Rückstand aus den Kohlen wird, da er die Kohlewasserstoffe, also die flüchtigen Bestandteile, abgegeben hat, nicht mit Flamme brennen. Dasselbe Leuchtgas bildet die Flamme unserer Kerzen. In dem Dochte steigt das geschmolzene Fett empor und erleidet da oben eine ähnliche Zersetzung wie die Steinkohlen in den Retorten, nur daß das Gas nicht in einem Gasometer aufgespeichert wird, sondern fortwährend den Bedarf der Flamme zu decken hat. Auch in den Steinkohlenlagern selbst hat bereits eine Zersetzung stattgefunden, wie die Gefahr der schlagenden Wetter in den Steinkohlengruben zur Genüge beweist. Aus den Sümpfen, wo organische Stoffe sich zersetzen, steigt beim Aufrühren mit einem Stocke u. a. Sumpfgas auf, das wie Leuchtgas brennbar ist. Mit dem bequemen Heizstoff des Leuchtgases ist frei-

lich auch eine Gefahr in die Häuser hereingewandert. Diese ist gegeben, wenn Leuchtgas mit Luft sich mischt und diese Mischung angezündet wird. Die gasförmigen Verbrennungsprodukte, die mit einem Male entstehen, nehmen einen großen Raum ein und zertrümmern oft Fenster und Wände. Dazu kommt dann das Flammenmeer. Das Experiment hat gelehrt, daß die Explosion am stärksten ist, wenn unter 100 Teilen Luft 17 Teile Leuchtgas sich befinden. Da nun diese Mischung in seltenen Fällen vorhanden ist, und da ferner sich das Leuchtgas durch seinen Geruch verrät, so wird die Gefahr abgemindert. Wenn irgendwo unsre Nase im Haushalte die Reaktion auf Leuchtgas macht, dann ist es leichtsinnig, noch mit einem Streichholz dessen Anwesenheit zu erproben, es gilt schnell die Fenster zu öffnen.

Mehr Unglücksfälle als durch das Leuchtgas können durch das Petroleum, das man als flüssiges Leuchtgas nicht unpassend bezeichnen kann, im Haushalte entstehen. Beim Verkehr mit dem Petroleumkocher und der Petroleumlampe sollte man dieselbe Vorsicht gebrauchen wie beim Umgang mit einem geladenen Gewehre. Das Petroleum hat ungefähr in der Mitte des vorigen Jahrhunderts seinen Einzug in die Häuser gehalten und zwar zunächst als Konkurrent der Rüböllampe; als Heizmittel kommt es erst später in Betracht. Als man in Pennsylvanien die mächtigen Petroleumquellen angebohrt hatte, war der Anstoß zur allgemeinen Einführung des Petroleums gegeben. Es ist ein Gemisch verschiedener Kohlewasserstoffe. Seine Gefahr wird bedingt durch die Bestandteile, die einen niedrigen Siedepunkt haben, also leicht gasförmig werden und dann mit Luft ähnliche explosive Gemenge bilden wie das Leuchtgas. Deswegen wird das Petroleum in Flüssigkeiten von verschiedenen Siedepunkten, in verschiedene Fraktionen zerlegt. Die zweite Fraktion gibt das Petroleum, wie es im Haushalte gebraucht wird, es sind die Herzbestandteile des Oles, die ihren Siedepunkt zwischen 150 und 300 ° haben. Wohl wird dadurch eine größere Sicherheit gewährt, aber immerhin bleiben das Nachgießen von Öl in brennende Lampen, das Feueranzünden mit Petroleum, oder gar das Aufgießen von Petroleum auf brennendes Feuer gewagte Maßnahmen, da im Nu ein Gemisch von Petroleumdämpfen und Luft einen Feuerstrahl erzeugen kann, der die schwersten Brandwunden verursacht. Dieselbe Gefahr wie beim Petroleum ist beim Spiritus gegeben. Der Spiritus, wie er als Brennstoff im Haushalt verwendet wird, enthält etwa 20 Proz. Wasser und ist mit widerwärtig schmeckenden Substanzen versetzt, so daß wohl selbst die ausgepichtesten Kehlen die Flasche mit der Aufschrift Brennspiritus verschonen.

Die gefährlichste aller Flüssigkeiten, die zwar nicht unter dem Titel Brennstoff im Hause gebraucht wird, aber als Fleckwasser

dient, ist das Benzin. Das Benzin ist bekanntlich ein Kohlewasserstoff, der Fette leicht löst und deswegen Fettflecke und darauf niedergeschlagenen Schmutz entfernt. Darauf beruht seine Verwendung beim Reinigen der Handschuhe, der Kleider u. a. Benzin wird zu einem so feuergefährlichen Körper wegen seiner leichten Verdunstung. Es braucht gar nicht direkt mit dem Feuer zusammen zu kommen und kann verhängnisvoll werden, es können sich somit Dämpfe an einer entfernten Lampe oder einem fernen Ofenfeuer entzünden. Man sollte Benzin im Haushalte gar nicht aufbewahren und ja nicht abends bei Lampenlicht gebrauchen.

Nun können gefährliche Brennstoffe aber auch im Haushalte erst entstehen. Wir werden gewiß alle die Fette für ganz ungefährlich halten, aber das Auslassen derselben erfordert größte Vorsicht. Erst vor zwei Jahren haben wir gelesen, wie ein amerikanischer Dampfer mit seinen Insassen elendiglich verbrannte, weil der Schiffskoch zu sorglos seines Amtes waltete. Der Blick auf die Kerze kann nach dieser Seite hin die Hausfrau nachdenklich machen. Bekanntlich wird da oben durch die Hitze der Flamme das Fett zersetzt unter Bildung von Leuchtgas. Ganz dasselbe kann nun auch erfolgen beim Auslassen von Schmer, Speck, Butter u. a. Die Fette werden zunächst flüssig, dann steigt die Temperatur rasch auf 100° C, und sie fangen an zu sieden. Dies dauert so lange, als noch Wasser vorhanden ist, das als Dampf entweicht. Ist dieses entfernt, dann wird's in der Pfanne ruhiger, das Sieden hört auf, und die Temperatur steigt ganz erheblich. Jetzt gilt es vorsichtig zu sein, denn nun beginnt die Zersetzung des Fettes in brennbare Gase. Ein aufsteigender Funke entzündet die Gasmenge, und sofort steht das Fett in Flammen. Das beste Schutzmittel ist das sofortige Zudecken des Gefäßes, wodurch die Flamme erstickt wird. Mit Wasser zu löschen ist in diesem Falle nicht rätlich, weil Wasser und Fett sich bekanntlich nicht mischen, und die Fette ihres geringeren spezif. Gewichtes wegen obenauf schwimmen. Durch das Wasser wird sogar die Gefahr größer, da es als schwererer Körper im Fette untersinkt und durch die Hitze sich sofort in große Dampfmengen verwandelt, die das Fett gewaltsam nach allen Seiten schleudern.

Auf ähnliche Weise wie das Fett hat auch schon der Christbaum im Haushalte Unheil angerichtet. Unsere Nadelhölzer sind reich an Harz. Sind die Christbäume frisch gefällt, enthalten sie viel Feuchtigkeit, sie brennen nicht, weil der entwickelte Wasserdampf das Feuer immer wieder auslöscht. Anders liegt die Sache, wenn der Christbaum lange in der geheizten Stube gestanden, da ist er ausgetrocknet und mit Vorsicht nur in kleinen Mengen zu verbrennen. Beim Erhitzen spaltet sich das Harz in zahlreiche Kohlewasserstoffe, die beim plötzlichen Feuerfangen den Ofen zer-

trümmern und Brandschäden verursachen können. Auch das Ausbrennen der Christbaumlichter ist zu überwachen.

In Brand gesteckt werden alle Brennstoffe durch die unscheinbaren Streichhölzchen. Unsere Großeltern mußten noch ohne diese kleinen Dingerchen auskommen, und jetzt sind sie in Hütte und Palast gleich unentbehrlich geworden. Die Ausschaltung des giftigen gelben Phosphors bedeutete in der Zündholzfabrikation einen großen Fortschritt. Es ist das Verdienst Böttgers in Frankfurt a. M., die Verwendung des 1848 entdeckten ungefährlichen roten Phosphors vorgeschlagen zu haben zur Herstellung der Streichhölzchen. Wie bekannt, sind die schwedischen Zündhölzer ganz phosphorfrei, der rote Phosphor findet sich an der Reibschale. Damit durch leichtsinniges Wegwerfen brennender Zündhölzer kein Brandschaden entsteht, sind sie mit einer Lösung von Alaun oder schwefelsaurer Magnesia getränkt und gehen bald aus.

Wir leben jetzt wieder in der Jahreszeit, in der die verschiedensten Brennstoffe in die Häuser wandern. Da ergeht an alle, die den Dienst am Herde versehen, die Mahnung: „Seid sparsam!" Wieviel Kohlenstoff geht in Form von Ruß wegen mangelnden Zuges und mangelhafter Ofenbedienung ungenützt in die Luft, und wie oft wird noch tapfer Kohle aufgelegt, wenn schon alles kocht. Und doch wissen wir, daß das Wasser nicht noch heißer werden kann, wenn es einmal den Siedepunkt erreicht hat. Schon tauchen hier und da Stimmen auf, die darauf hinweisen, daß die schwarzen Diamanten nicht unerschöpflich sind. Gelehrte haben sogar berechnet, wie lange die Vorräte an Kohlen noch reichen werden, da hat man England eine Frist von 200 und Deutschland eine solche von 800 Jahren zugeteilt. Die zweite Mahnung, die uns jede Heizperiode nahelegt, heißt: „Seid vorsichtig!", denn „leicht ist ein kleines Feuer ausgetreten, das, erst geduldet, Flüsse nicht mehr löschen". Trotz aller Fortschritte auf dem Gebiete der Heizung und Beleuchtung behält der alte, längst verklungene Wächterruf auch jetzt noch seine Geltung, der Ruf

„Bewahr das Feuer und das Licht,
Daß niemandem ein Schaden geschicht!"

Über Stammbücher von Volksschülern.

Von **G. Gesell** in Chemnitz.

Die Sitte, ein Stammbuch oder Album zu führen, in welches gute Freunde und Bekannte ein Gedicht oder sonst etwas mit ihrer Namensunterschrift eintragen, um damit dem Besitzer dieser Autographensammlung eine Freude zu bereiten, sich selbst dem-

selben aber zu freundlichem Gedenken zu empfehlen, ist uralt und läßt sich in Deutschland auf ein paar Jahrhunderte zurück verfolgen. Während aber früher solche Gepflogenheit fast nur in den Kreisen der Studierenden und Höhergebildeten zu finden war, hat dieselbe sich nach und nach auch in den niederen Schichten unseres Volkes, ja selbst in den Volksschulen eingebürgert. In den Städten wenigstens bringen Jahr um Jahr die Schüler und Schülerinnen der Volksschulen, mindestens die der Oberklassen ihrem Lehrer ein geschmackvoll eingebundenes Buch oder auch ein weißes Blatt mit der Bitte dar, derselbe möchte ihnen etwas zur Erinnerung einzeichnen und mit auf die Lebenswanderschaft geben. — — Was ist zu diesem Gebrauch zu sagen? Ist derselbe seiten der Lehrer zu fördern oder zu hindern? Unter den heutigen Volksschülern ist manches, was zurzeit, da wir im Flügelkleide der Jugend umherhüpften, unbekannt war, eingerissen, das wir nicht billigen können, z. B. die Narrheit, Visitenkarten zu verwenden, Photographien der eigenen Persönlichkeit unter Kameraden umzutauschen und dergleichen. Das Führen von Stammbüchern aber dünkt uns aus vielen Gründen eine sehr empfehlenswerte Gewohnheit zu sein. Es wird dadurch der Familienzusammenhalt, die Freundschaft gestärkt, der Sinn für Schönheit und Sauberkeit erfrischt, der Trieb geweckt, aus guten Büchern passende Albumeinträge zu entnehmen und weiterzuverbreiten. Ein vernünftig angelegtes Stammbuch wird einen Schatz an Poesie, Lebensweisheit und Herzerquickung enthalten, der dem Besitzer dieser Sammlung in Stunden der Einsamkeit, Versuchung, des Hangen und Bangen Rat und Trost, Kraft und Freudigkeit zu spenden vermag. Das Durchlesen und Durchdenken der beschriebenen Blätter eines solchen Album wird den Leser stets in lebendiger geistiger Verbindung mit seinen Eltern, Geschwistern, Verwandten und Freunden erhalten, wird ihn daran gemahnen, was er jenen schuldig ist, was er ihnen versprochen und gelobt, wird ihn daran erinnern, was jenen in Freud und Leid widerfahren ist, seitdem sie sich in sein Stammbuch eingeschrieben haben, und wird sich somit in eine lebendige Chronik verwandeln, die sich stetig fortsetzt. Dieser Segen wird sich aber nur *dann* einstellen, wenn das Album weise angelegt ist und weise benützt wird. Zu beiden müssen Eltern und Lehrer geeignete Anleitung geben und kontrollieren, ob die gegebene Anleitung befolgt wird oder nicht. Das Kind soll in seinem Stammbuche nicht ein Spielzeug, noch viel weniger einen Sammelplatz kindischer Einfälle und alberner Späße, sondern einen lieben Gefährten und Ratgeber erblicken lernen, somit schon selber darauf halten, daß nur Würdiges, Wertvolles eingetragen werde und zwar in sauberer, gefälliger Weise. Wir haben uns immer gefreut, wenn ältere Schüler Wert darauf legten, ihren Lehrer, wohl auch ihren

Beichtvater in ihrem Album mit einem Beitrage vertreten zu wissen, sahen aber stets, ehe wir uns eintrugen, nach, was bereits in der Sammlung sich vorfand. Würden wir bei dieser Durchsicht irgend etwas Unziemliches vorgefunden haben, so hätten wir selbstverständlich einen Eintrag nur dann bewirkt, wenn zuvor das Anstößige beseitigt worden wäre. Das, was der Lehrer einem seiner Schüler als Gedenkwort im Album mitgibt, soll seiner Stellung als Erzieher angemessen sein. Es paßt hierfür nicht jedes gute oder interessante Zitat, und wenn es auch einem großen Schriftsteller entlehnt worden wäre. Dies wird in Praxis nicht immer bedacht. Kam uns doch einmal ein Stammbuchblatt zu Gesicht, in welchem ein junger Lehrer Goethes Worte: „Das menschliche Leben bietet tiefe Abgründe, und reizend ist es, sich hineinzustürzen" einem dreizehnjährigen Mädchen gewidmet hatte. Da nicht jedem Schulmann eine reiche Auswahl geeigneter Albumeinträge für Schüler zu Gebote stehen dürften, so geben wir im nachstehenden einiges von dem zu gedachtem Zwecke Gesammelten und hoffen, damit manchem einen erwünschten Dienst zu leisten.

Denksprüche:

1. Gott im Herzen, die Schrift in der Hand,
   Fährest du wohl zu Wasser und Land.

2. Bei deiner Bibel sitze gern.
   Sie ist des Lebens Stern und Kern,
   Die schlage auf und mache du
   Erst mit des Sarges Deckel zu.

3. Geh ohne Stab nicht durch den Schnee,
   Geh ohne Steuer nicht zur See,
   Geh ohne Gottes Geist und Wort
   Niemals aus deinem Hause fort!

4. Es begleite dich täglich als funkelnder Stern
   Die Gnade, die Liebe, der Segen des Herrn.

5. Die Zeit teilt, heilt, eilt.

6. Erst wägen, dann wagen.
   Moltkes Wahlspruch.

7. Des Christen Herz auf Rosen geht,
   Wenn's mitten unterm Kreuze steht.
   Motto in Luthers Petschaft.

8. Schweig, meid und vertrag,
   Deine Not niemand klag',
   An Gott nicht verzag,
   Die Hilf' kommt alle Tag'.
   Luther.

9. Ich komme, ich weiß nicht, woher;
   Ich gehe, ich weiß nicht, wohin.
   Mich wundert, daß ich so fröhlich bin.

10. Mensch, wie du glaubst, so lebst du,
    Und wie du lebst, so stirbst du,
    Und wie du stirbst, so fährst du,
    Und wie du fährst, so bleibst du.

11. Sorge, doch sorg nicht zuviel.
    Es geschieht doch, was Gott haben will.

12. Zufrieden sein, ist große Kunst,
    Zufrieden scheinen, bloßer Dunst,
    Zufrieden werden, großes Glück,
    Zufrieden bleiben, Meisterstück.

13. Das Herze fröhlich, den Mut recht ehrlich,
    Die Rede prächtig, die Taten richtig,
    Auf Gott vertrauen
    Und auf ihn bauen:
    Das sind die Waffen,
    Die Nutzen schaffen.

14. Allzeit fröhlich, ist gefährlich,
    Allzeit traurig, ist beschwerlich,
    Allzeit glücklich, ist betrüglich:
    Eins ums andre ist vergnüglich.

15. Acht dich klein, halt dich rein,
    Sei gern allein, mach dich nicht gemein.

16. Wenn wir täten, was wir sollten,
So tät auch Gott, was wir wollten.

17. Wer was weiß, der schweig;
Wem wohl ist, der bleib;
Wer was hat, der behalte:
Unglück, das kommt balde.

18. Halt reinen Mund und reine Hand,
So ist dir wohl in jedem Land.

19. Glaube nicht alles, was du hörst,
Sage nicht alles, was du weißt;
Tue nicht alles, was du magst.

20. Denke frei und wolle gut,
Handle treu mit festem Mut.

21. Ehr, Wehr, Lehr,
Kein Mensch braucht mehr.

22. Was dir geheim ist, verrat es nicht;
Was du gelitten, o klag es nicht;
Was dir das Herz schwellt, o sag es nicht.
Freud' kommt aus Leiden, o zweifle nicht.
Gott ist dir nah, o verzage nicht.

23. Verschiedne Wege führt der Herr die Seinen,
Geh du auf seiner Bahn nur unverrückt den Deinen.
Ahlfeld.

24. Such in Gott und dir die wahre Harmonie,
Dann hast du wahren Harm — o — nie!

25. Ich kenne nichts Erhabeneres als den gestirnten Himmel über mir und das Sittengesetz in mir.
Kant.

26. Erinnerung ist das einzige Paradies, aus dem wir nie vertrieben werden können. Jean Paul.

27. Der Erde köstlicher Gewinn
Ist frohes Herz und heitrer Sinn.
Seume.

28. O, selig jeder, welchem sanft und mild
Aus reiner Brust und fröhlichem Gewissen
In innrer Brust der Friede Gottes quillt. Schelling.

29. Menschlich ist es, Sünde treiben;
Teuflisch ist's, in Sünde bleiben.
Christlich ist es, Sünde hassen,
Göttlich ist es, Sünd' erlassen.
Logau.

30. Gottes Mühlen mahlen langsam,
Mahlen aber trefflich klein.
Ob aus Langmut er sich säumet,
Bringt mit Schärf er alles ein.
Logau.

31. Für Gutes nicht Gutes geben, ist keine gute Tat.
Für Böses Böses geben, ist ein verkehrter Rat.
Für Gutes Böses geben, ist schändliches Beginnen.
Für Gutes Gutes geben, gebühret frommen Sinnen.
Für Böses Gutes geben, ist recht und wohlgetan.
Denn daran wird erkennet ein echter Christenmann.
Logau.

32. Liegt dir gestern klar und offen,
Wirkst du heute kräftig fre,
Kannst auch auf ein Morgen hoffen,
Das nicht minder glücklich sei.
Goethe.

33. Eines schickt sich nicht für alle!
Sehe jeder, wie er's treibe,
Sehe jeder, wo er bleibt,
Und wer steht, daß er nicht falle!
Goethe.

34. Willst du dir ein hübsch Leben zimmern,
Mußt dich ums Vergangne nicht bekümmern.
Das Wenigste muß dich verdrießen,
Mußt stets die Gegenwart genießen,
Besonders keine Menschen hassen
Und die Zukunft Gott überlassen.
Goethe.

35. Du mußt glauben, du mußt wagen;
Denn die Götter leihn kein Pfand.
Nur ein Wunder kann dich tragen
In das schöne Wunderland.
Schiller.

36. Rastlos vorwärts mußt du streben,
Nie ermüdet stille stehn,
Willst du die Vollendung sehn;
Mußt ins Breite dich entfalten,
Soll sich dir die Welt gestalten.
In die Tiefe mußt du steigen,
Soll sich dir das Wesen zeigen,
Nur Beharrung führt zum Ziel.
Schiller.

37. Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die andern es treiben;
Willst du die andern verstehn, blick in dein eigenes Herz. Schiller.

38. Echtes ehren, Schweres üben,
Schlechtem wehren, Schönes lieben.
P. Heyse.

39. Möge jeder stillvergnügt
Seiner Freuden warten.
Wenn die Rose selbst sich schmückt,
Schmückt sie auch den Garten.
Rückert.

40. Die Rose blüht, weil sie nicht anders kann,
Fragt nicht, was aus ihr wird, wenn sie muß sterben;
So tut das Rechte stets der rechte Mann,
Sei's ihm zum Leben, sei's ihm zum Verderben.
Bodenstedt.

41. Der Welt mehr geben als sie uns gibt;
Die Welt mehr lieben, als sie uns liebt;
Nie um den Beifall der Menge werben,
Macht ruhig leben und selig sterben.
Bodenstedt.

42. Willst du klug durchs Leben wandern,
Prüfe andre, doch auch dich.
Jeder täuscht gar gern den andern.
Doch am liebsten jeder sich.
Bodenstedt.

43. Wer nicht den eignen Gott im Busen trägt,
Der wird ihm durch kein äußres Band verbunden.
Wer nicht die Schönheit in sich selber pflegt,
Der hat sie auch nicht außer sich gefunden. Bodenstedt.

44. Zur rechten Zeit erfassen,
Zur rechten Zeit verlassen
Der Stunde Glück und Gunst,
Zur rechten Zeit erfassen,
Zur rechten Zeit verlassen
Ist eine schwere Kunst.
Bodenstedt.

45. Wo jeder ist, wie er sich zeigt,
Da lernt man sich bald recht verstehn,
Da wird das Finden lieb und leicht,
Doch schwer — das Auseinandergehn. Bodenstedt.

46. Ob der Hoffnung letzter Stern
Deinem düstern Blick entschwindet
Und das Auge nah und fern
Weder Trost, noch Rettung findet;
Dennoch glaube sicherlich:
Gott, dein Vater sorgt für dich!
W. Müller.

47. Lerne frühe schon entbehren, willst du künftig glücklich sein!
Weine nicht des Unmuts Zähren, trifft nicht deine Hoffnung ein!
Alles, alles kommt ja wohl, wie sich's fügt und schicken soll.
Rückert.

48. Sich in Vergangnes liebend zu versenken,
Mit klarem Geist die Gegenwart durchdenken,
Aufs Nötigste die Willenskraft beschränken,
Die Zukunft sorgenlos Gott anvertrauen:
Heißt, heiterschön sein Leben auferbauen. J. Sturm.

49. Ob auch die Welt in Trümmer geht,
Das Kreuz doch unerschüttert steht.
Ob auch die Seel' im Kampfe bricht,
O Jesu Christ! dich laß ich nicht!
Emil Frommels Grabschrift.

50. a) Hoffnung ist ein fester Stab
Und Geduld ein Reisekleid,
Womit man durch Welt und Grab
Wandert in die Ewigkeit.
Logau.

b) Wir Menschen, wir setzen uns Zeit und Ort,
Was frommt, entscheidet des Herrgotts Wort.
Magdalene Thoresen.

c) Mensch, denkst du Gott zu schaun, dort oder hier auf Erden,
So muß dein Herz zuvor ein reiner Spiegel werden.
Der nächste Weg zu Gott ist durch der Liebe Tür,
Der Weg der Wissenschaft bringt dich gar langsam für.
Ein Herze, das zu Gott recht still ist, wie er will,
Wird gern von ihm berührt: es ist sein Lautenspiel.
Wird Christus tausendmal zu Bethlehem geboren
Und nicht in dir: du bleibst noch ewiglich verloren.
Wenn du dich über dich erhebst und läßt Gott walten,
So wird in deinem Geist die Himmelfahrt gehalten.
Joh. Scheffler (Silesius).

Das Bild im Dienste des Religionsunterrichts.[1])

Von Schuldirektor **Czerwenka.**

Des greisen Heldenkaisers Wort: „Die Religion muß noch viel tiefer erfaßt werden" hat nicht nur bei allen denen freudige Zustimmung gefunden, denen die Religion mehr als der Inbegriff einer mehr oder weniger großen Anzahl systematisch verbundener Glaubenssätze ist, vielmehr die alle Zeiten überdauernde beseligende Gewißheit bedeutet: „Ich bin durch Christum ein Kind des himmlischen Vaters", sondern dies Kaiserwort ist auch zu einem Leitwort für den Erzieher von Beruf, für den Lehrer, geworden. Ist ja doch die Erziehung zur Religiosität eins der Hauptziele seiner täglichen Berufsarbeit, ja, wenn mans recht betrachtet, das eigentliche Ziel derselben, da der letzte Zweck des menschlichen Lebens, seines Strebens und Wirkens doch in Gott liegt, der es für diese Welt erweckte.

Aber daß wir eben mit allem, was wir äußerlich sind und an uns tragen, ganz für diese Erde geschaffen sind, und unser Bewußtsein sich in jedem wachen Augenblicke mit Bildern von Personen und Dingen, Tönen und Erscheinungen dieser irdischen, endlichen Welt erfüllt, muß die Aufgabe, die Gedanken auf das Überirdische zu richten, nicht wenig erschweren. Allein das zur Religiosität zu erziehende Kind findet, wenn es recht dazu angeleitet wird, in den verschiedenen menschlichen Verhältnissen, in denen es selbst steht oder andre beobachtet, Abbilder genug von jenem

[1]) Siehe auch: Über biblische Bilder von E. Hase. Prakt. Sch. 40. Jahrg. 1891, S. 7—25. Die Schriftleitung.

Verhältnisse zu Gott, in welches es durch den Religionsunterricht mit all seinem Denken, Fühlen und Wollen hineinwachsen soll. In idealer Einfachheit, ohne das verwirrende Geranke modernen Kulturlebens treten aber dem empfänglichen, der Reflexion noch fremden Kindesgemüte die Gestalten der biblischen Geschichten alten und neuen Testaments entgegen. Wie auf den Bildern, in welchen das gefühlsreiche Mittelalter die Großen der Kirche und der Welt verherrlichte, so stehen auch dem Kinde in seiner reichen und beweglichen Phantasie die Gestalten der Bibel auf goldenem Grunde, da diese in ihrem Wollen und Handeln durch Leiden und Kämpfe jene sittliche Höhe erreichen, nach welcher das Kind erst noch zu streben hat, dem Kinde also im Glanze der Vollkommenheit erstrahlen.

Zwar sind nun unsere biblischen Geschichten in dem Gewande, welches die freie, verständige Erzählung des Lehrers ihnen gibt, einfach genug, um von den Kindern im allgemeinen verstanden zu werden; aber in wieviel tausend Fällen mag nicht der Religionslehrer in Stadt- und Landschulen plötzlich die Entdeckung gemacht haben, daß irgendeine sachliche, logische, historische Beziehung aus der biblischen Geschichte, irgendein nicht genügend erklärter Name oder Begriff ganz oder teilweise falsch aufgefaßt worden ist oder in dem kindlichen Bewußtsein nur ein Scheinleben gefristet hat. Wie können derartige falsche Vorstellungen entstehen? Jedenfalls daher, daß die ersten Darbietungen das Kind nicht in der ganzen Tiefe seiner Seele erfaßt, nicht alle verwandten Vorstellungen, die in ihm bereits vorhanden, wiedererweckt und mit den neuen geschickt verbunden, nicht ein so warmes, lebendiges Interesse hervorgerufen haben, daß die biblische Geschichte für das Kind zu einem Ereignis, zu einem persönlichen Erlebnisse geworden wäre, bei welchem es Partei ergriffen hätte für oder wider die Personen, die in seinem Bewußtsein Einzug hielten und die es in der Glut jugendlich begeisterter Liebe mit dem Inhalte seiner Seele hätte verschmelzen sollen.

Hierzu kommt, daß namentlich auf der Unterstufe des Religionsunterrichts das Kind durch nicht wenige biblische Geschichten in einen Gesichtskreis versetzt wird, der sich mit demjenigen seiner Erfahrung und seines Umganges wenig deckt. Die ihm erzählten Vorgänge hat es noch nicht erlebt oder sie stehen gar im Widerspruche mit seinem natürlichen Denken, mit dem sittlichen Urteile seiner Familie. Seit wenig Jahren erst hat sich in seinem Bewußtsein eine kleine Anzahl von Vorstellungsreihen gebildet, deren Glieder noch so wenig stark und so wenig fest untereinander verbunden sind, daß sie noch den Ketten gleichen, die das Kind zur Frühlingszeit aus den weichen, hohlen Stengeln des Löwenzahns flicht und die ihm nur zu oft ein ungeschickter Spielgenosse

zerreißt. So kann es auch geschehen mit den Ketten seiner Vorstellungsreihen, wenn Geschichten aus einer 2—3000jährigen Vergangenheit in seine Seele treten. Muß nicht die ohnehin bewegliche Phantasie des Kindes durch diese auf sie eindringenden Fluten von neuen, fremdartigen Bildern in einen Aufruhr, eine Verwirrung geraten, aus welchen nur zu leicht irrige Vorstellungen geboren werden? Nur das allseitige Verständnis der neuen Personen und Dinge, der Haupt- und Nebensachen kann dem Kindesgemüt jene Beruhigung verschaffen, in welcher sich die Gedanken konzentrieren und die Vorstellungen sich zu wohlgeordneten und festgefügten Gedankenreihen verbinden. Diesen wichtigen Dienst zu leisten ist das Bild berufen.

Die dunklen Ahnungen, welche die Seele des Kindes erfüllten, werden durch das Bild zu greifbaren Gestalten, denen das Kindesgemüt sein volles Interesse zuwenden kann, denn es sieht sie nicht bloß von Angesicht zu Angesicht, sondern kann sich durch wiederholtes Anschauen ihre äußere Persönlichkeit, ihre Gewandung und alle die zahlreichen Besonderheiten ihres äußeren Wesens einprägen, in Mienen, Körperhaltung und Gesten die erzählte Handlung wiedererkennen und die Geschichte nun erst mit rechter Befriedigung und Erhebung erleben.

Vor allem ist das Bild berufen, der Erzählung des Lehrers die nötige Ergänzung zu geben; denn wohl kann die Kunst des Malers nur eine einzelne Situation aus einer Reihe von historischen Handlungen erfassen, wohl führt es uns meist nur auf die Höhe einer Reihe von Ereignissen, aber diese wird uns dann auch mit einer Deutlichkeit und Kraft sinnlicher Überzeugung geschildert, daß die Eindringlichkeit des Wortes weit dahinter zurückbleibt. Wie könnte auch der geschickteste Lehrer den Tempel zu Jerusalem, die heiligen Geräte und Gefäße des Tempels, ein Opfer, israelitische Priester und römische Soldaten, die Palmen von Jericho und die Olivenhaine des Ölberges, die Fruchtbarkeit des Jordantales und die Leere der Wüste so deutlich mit Worten malen, daß die Kinder sich alle diese Dinge auch wirklich vorstellen? Wohl könnte Einzelnes im Augenblicke an die Wandtafel gezeichnet werden; aber ob diese Bilder, relative Richtigkeit der Linienführung vorausgesetzt, bei dem Verzicht auf die oft unentbehrliche Farbe das durch die Erzählung geschaffene Bild wesentlich ergänzen und beleben würden, ist mehr als zweifelhaft. In dem Gesamtbilde, das der Künstler von einer Situation geschaffen hat, erscheinen jene Gegenstände nicht im zusammenhangslosen Nebeneinander, sondern im unmittelbaren Zusammenhange mit den Handlungen, denen sie dienen und die durch sie erst möglich werden. Das Bild: „Jesus am Jakobsbrunnen" läßt z. B. die Kinder deutlich erkennen, daß die Samariterin dem Herrn einen wirk-

lichen Dienst leistet, indem sie ihm Wasser zu trinken reicht; denn der Brunnen ist tief und ohne Gefäß kein Wasser zu erreichen.

Aber dieses Bild ist auch berufen, eine Reihe psychologischer Momente zu bieten, welche das Evangelium nach der Weise der echt volkstümlichen Erzählung übergeht oder nur erraten läßt. Haltung, Miene und Geste des Heilandes lassen erkennen, daß ihn die Unterredung mit dem Weibe Müdigkeit, Hunger und Durst hat vergessen lassen. Das Weib aber zeigt in eindrucksvollster Weise ihre Überraschung und Neugier. Die Abwesenheit der Jünger läßt erkennen, daß der Maler den Anfang des Gesprächs hat vorstellen wollen und ruft die Frage hervor: Wo sind die Jünger?

Damit aber ist die willkommne und natürliche Veranlassung dazu gegeben, die Geschichte durch die Erzählung davon zu ergänzen, was den Herrn hierher geführt hat, worauf er eigentlich hier gewartet und was er schließlich hier gefunden hat. Die trocknen, unfruchtbaren Abhänge eines aus Kalkgestein bestehenden Bergrückens, den der Hintergrund des Bildes zeigt, machen es verständlich, wie viel den Bewohnern dieser Gegend der einsame Jakobsbrunnen wert sein mußte. Man wende nicht ein, daß die Geschichte auch ohne Hereinziehung dieser Nebenumstände den Schülern begreiflich zu machen sei; hier gilt doch des Dichters Wort in vollem Umfange: „Eins muß in das Andre greifen, Eins durchs Andre blühn und reifen", denn für Kinder gibt es keine Nebendinge, und oft kommt ihnen von sogenannten Nebendingen her das rechte Licht über die Hauptsachen. Und wer überzeugt ist von der Wahrheit des bekannten Wortes, daß nichts in die Seele eingeht, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen ist, der wird auch die Notwendigkeit des Bildes für den Religionsunterricht bejahen müssen, da eine dramatische Darstellung mit allem Beiwerk einer wohlausgestatteten Bühne für die Schule so gut wie ausgeschlossen ist, obwohl eine solche Darstellung die wirkungsvollste sein müßte.

Auch die Alten erkannten schon, daß sich die Sprache der Kunst auf einem Gebiete bewegt, wo Worte, Beschreibungen durch Worte oft unerträglich breit erscheinen müssen und daß die Sprache echter Kunst im deutschen Volke einer ebenso starken Anlage begegnet, wie sie in der Freude an der Natur und ihrer Herrlichkeit sich offenbart. Aus dieser Kunstfreudigkeit heraus singt der ehrsame Hans Sachs das Loblied der Malers: „Was im Anfange Gott erschuf — Durch seines göttlichen Wortes Ruf — Das schafft der Maler zu aller Zeit — Gras, Laubwerk, Blumen auf Feld und Haid' — Den Vogel, wie in der Luft er schwebt — Des Menschen Antlitz, als ob er lebt — Die Elemente beherrscht er all' — Des Feuers Wut, des Meeres Schwall — Den Teufel malt er, die Höll' und den Tod — Das Paradies, die Engel und

Gott. — Er kann euch alles vor Augen stellen — Nicht deutlicher könnt ihr es je erzählen." Das protestantische Deutschland aber nahm mit freudigem Danke den Bilderschmuck entgegen, welchen M. Wohlgemut, L. Kranach und vor allem A. Dürer und H. Holbein einzelnen Teilen der Bibel gaben. Noch heute wirken Dürers Holzschnitte in ihrer Einfachheit und Klarheit mit alter Frische.

Abgesehen von der „Biblia pauperum" ist wohl des Frankfurter Predigers Beyer „Biblischer Auszug oder Historien mit Bildern" (1571 erschienen) die erste biblische Geschichte mit Bildern. Die seit den Zeiten der Bilderstürmer wachgerufene Opposition gegen den Bilderschmuck, das Vordringen des nüchternen Calvinismus bis in die Mark Brandenburg, die leibliche und geistige Verarmung unseres deutschen Volkes durch den 30jährigen Krieg und das Aufkommen des gefühlsarmen Rationalismus hielt auch das Verlangen zurück, die Kunst möge dem Religionsunterrichte dienen; bis mit dem Wiedererwachen eines bewußten und starken Glaubenslebens in den Befreiungskriegen auch die Kunst wieder erwachte und sich ihrer hohen Aufgabe, dem Volke einen wahren Ausdruck für seine heiligsten Gefühle und Gedanken zu geben, wieder erinnerte. Wenn wir aus der großen Schar von Künstlern, welche die Bibel mit Bildern und Zeichnungen schmückten, oder in größeren oder kleineren Bildern die Männer und die Taten Gottes dem Auge sichtbar und dem Herzen vertraut machten, besonders Meister Schnorr von Carolsfeld hervorheben, so geschieht es deshalb, weil seine Bilderbibel in charakteristischer Darstellung, in dem großartigen Zuschnitte der alttestamentlichen, wie der wahrhaft christlichen Auffassung der neutestamentlichen Bilder noch immer ihresgleichen sucht.

Welche Anforderungen sind nun an Bilder zu stellen, welche den Religionsunterricht in der bereits angedeuteten Weise unterstützen und wirksam machen wollen? Es müssen wohl recht grobe Mißgriffe in der Wahl von Bildern stattgefunden haben, wenn man behaupten konnte, daß durch den Gebrauch von Bildern die heiligen Geschichten rein weltlichen Erzählungen gleichgemacht würden, die Phantasiebilder der Kinder unbarmherzig zerrissen und mindestens des Kindes Aufmerksamkeit zwischen Bild und Wort geteilt würde. Bei der Wahl der Bilder wird jedenfalls immer die Erwägung maßgebend sein, ob sie der Gefühlswelt, dem Bildungsstande der Kinder entsprechen. Dabei ist naturgemäß ein Unterschied zu machen zwischen dem Elementarschüler, dessen ästhetische Lustgefühle bisher nur aus dem Bilderbuche geschöpft oder durch das einfachste Kinderlied geweckt und genährt wurden, und dem durch den mannigfaltigsten, nachhaltigen Unterricht zu einem höheren Bildungsniveau emporgehobenen Schüler. Es muß da-

her das Bild für jede Altersstufe so gewählt werden, daß es in allen seinen Teilen verstanden werden kann; denn ohne eine gewisse Schnelligkeit und Stärke in der Erfassung des ganzen Inhalts eines Bildes wird sich bei dem Kinde nicht die innere Befriedigung, die Lust einstellen, welche wir Kunstgenuß nennen; dieser aber ist die erste Voraussetzung für eine fruchtbare Anwendung des Bildes. Wenn „jedes Bild als Kunstwerk eine in harmonischer Vereinigung befindliche Summe von Gegensätzen ist" (Seemann), so werden auf den Bildern für die Unterstufe des Religionsunterrichts nur wenig solcher Gegensätze erscheinen dürfen, der Hauptgedanke des Bildes wird möglichst einfach ausgedrückt sein müssen. Dieser Forderung wird durch die in unseren Schulen eingeführten Bilderserien zur heiligen Geschichte meist schon deshalb genügt, weil für die Unterstufe ja nur Erzählungen mit den einfachsten Motiven ausgewählt werden. Man sollte aber nicht bei den gebräuchlichen Bildern zu den biblischen Geschichten stehen bleiben, da ja doch nicht bloß im planmäßigen Religionsunterrichte ethische und religiöse Anregungen gegeben werden. Die Kinder singen das einfache Lied: „Es geht durch alle Lande ein Engel still umher —". Wie eindrucksvoll müßte es nun sein, wenn ihnen gleichzeitig Meister Führigs „Der Schutzengel" gezeigt würde und sie mit eigenen Augen sehen, wie der Schutzengel die Kinder am Rande des Abgrunds vor verderblichem Fehltritte behütet. Oder welch eine liebliche, verständliche und eindringliche Erklärung des Vaterunsers, der Sonntagsheiligung, der Arbeit auf dem Acker und in der Werkstatt, der reichlichen und täglichen Versorgung und Behütung der Menschenkinder durch die unerschöpfliche Güte Gottes geben nicht Ludwig Richters Bilder! Wie lieblich veranschaulichen sie das Bibelwort: „Siehe, wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder einträchtig beieinander wohnen" — oder das andre: „Der Gerechte erbarmet sich seines Viehes!" Erst viel später treten auch solche Bilder auf, welche tiefer liegende psychologische Regungen veranschaulichen oder fremdes Volkstum, fremde Sitten und Gebräuche darstellen, für deren Verständnis auch andre Unterrichtsgegenstände gearbeitet haben. Tizians „Zinsgroschen" wird also erst auf der Oberstufe in seiner ganzen wunderbaren Feinheit der Zeichnung, Beleuchtung und Farbengebung den Kindern nahe gebracht werden können. Wer je versucht hat, mit 12- bis 13jährigen Schulkindern eine „Kunstkatechese" über dieses Bild zu halten, der wird zwar gestaunt haben über den Gedankenreichtum des Künstlers, aber auch die Grenzen gespürt haben, welche einer erschöpfenden Besprechung gezogen sind durch die nicht sehr entwickelten ästhetischen Anschauungen der Kinder, und doch bieten sich zwischen dem Heilande und dem ihn versuchenden Pharisäer in einer Reihe von charakteristischen Merkmalen so viele Gegen-

sätze dar, die alle auf den kurzen geschichtlichen Vorgang helle Lichter werfen und ihn verständlicher machen, als eine lange mündliche Auseinandersetzung über das Verhältnis Jesu zu den Pharisäern, des Judenvolkes zu den Römern usw.

In dem lebhaften Gedankenaustausche, welcher sich an die Frage von „Der Erziehung zur Kunst" angeschlossen hat, ist einesteils die Beratung des Künstlers durch den Pädagogen abgewiesen und andernteils eine Grenzscheide zwischen dem Kunstbilde und dem Anschauungsbilde aufgerichtet worden. Auf das Bild im Dienste des Religionsunterrichts angewendet würde man also auch hier zwischen dem unter pädagogischer Beeinflussung entstandenen und dem aus reinem künstlerischen Schaffensdrange hervorgegangenen Bilde zu unterscheiden haben. Und doch wird die strikte Durchführung dieser Unterscheidung hier ebensowenig glücken, wie bei dem historischen oder geographischen Bilde; denn biblische Anschauungsbilder, denen man die pädagogische Absichtlichkeit in allen Ecken und Enden anmerkt, würden ihre Wirkung auch auf die Kinder verfehlen, sich also auch als Anschauungsbilder nicht empfehlen. In der sonst so schätzenswerten Schrift Uebels „Über das Verhältnis der Kunstbilder zum Anschauungsbild" hat daher der Verfasser auch, um den Unterschied zwischen Kunstbild und Anschauungsbild klarzustellen, als Beispiel das Bild einer Lokomotive in entsprechend verschiedener Ausführung gewählt, also ein technologisches Bild. Wir lassen dieses Beispiel in vollem Umfange gelten, halten aber an der Forderung fest, daß das dem Religionsunterrichte dienende Bild in bestem Sinne auch ein Kunstbild sein muß. Diese Forderung ist erfüllt von Meistern, wie Schnorr von Carolsfeld, Hofmann, F. Röber, Plockhorst, Führig u. a.; da sie als Künstler zugleich Erzieher der Menschheit waren, sind ihre Schöpfungen zugleich Anschauungs- und Kunstbilder. Ob Pädagogen diese Meister beeinflußt haben, wissen wir nicht, würden es aber nur für ersprießlich halten, wenn die Schule der Kunst Aufgaben zuwiese, die diese natürlich frei und nach der ihr gewordenen Inspiration zu gestalten hätte. Der Schule wird dann immer noch Wahl oder Ablehnung der Schöpfungen der Kunst für den Religionsunterricht vorbehalten bleiben müssen.

Welche Kunst soll nun bei der Auswahl der Bilder für den Religionsunterricht berücksichtigt werden — die alte oder die neue, die Originalschöpfung oder die Reproduktion? Wollte man nur Stiche und Holzschnitte alter Meister und Originallithographien lebender Künstler für zulässig erklären, so würde man die Kunst viel zu sehr einengen und Reproduktionen verwerfen, welche dem Religionsunterrichte die allerbesten Dienste leisten könnten, haben ja doch die verschiedenen Reproduktionsverfahren eine Mannigfaltigkeit und eine Vollkommenheit erreicht, daß sie für billige Preise

Bilder herstellen, welche die Originale täuschend nachahmen. Man vergleiche in dieser Beziehung die bei A. Seemann erschienene Reproduktion des Tizianschen „Zinsgroschen".

Derartige Vervielfältigungsprodukte erfüllen zugleich die letzte unserer Forderungen an das Bild im Dienste des Religionsunterrichts, sie sind zum Teil farbig. Zum Teil — denn auch nicht alle Bilder im Dienste der Religionsunterrichts müssen farbig sein. Farbig müssen vor allem die Bilder für die Unterstufe sein, da die Farbe das Interesse der kleineren Kinder besonders lebhaft erregt und den Eindruck der Körperlichen stärker hervorruft, als dies die schwarzen Bilder tun können. Oder wer hätte nicht an sich selbst den erhebenden Eindruck verspürt, den die buntgemalten Gestalten der Evangelisten, die in unsere Kirchenfenster eingefügt sind, durchleuchtet von den goldnen Strahlen der Morgensonne auf uns ausüben? Oder wem würde nicht das Herz zu glaubensvoller Andacht gestimmt im Angesichte eines Altarbildes, in dessen goldenen Rahmen der Herr als Sieger über Tod und Grab erscheint? Wir möchten daher im allgemeinen schwarze Bilder dem Religionsunterricht der Oberstufe zuweisen, da dort das Auge schon gewöhnt sein muß, vor allem auf die psychologischen Momente bez. Gegensätze, welche der Künstler darstellen will, zu achten. So werden z. B. die Bilder zum alten Testamente von Fritz Röber, Meisterwerke charakteristischer Wiedergabe von Personen und Situationen, doch nur für die Oberstufe zu gebrauchen sein. Wir möchten aber nicht die Meinung erwecken, als ob alle Bilder für die Unterstufe farbig sein müßten. Die lieblichen Bilder Ludwig Richters zum Vaterunser sind so einfach in der Erfindung und daher so unmittelbar verständlich, daß sie der Farbe entbehren können, solange sie nicht als Wandbilder, sondern zur Nahbetrachtung den Kindern dargeboten werden. Als eine höchst wertvolle Ergänzung der Bilder zu den biblischen Geschichten erscheinen die malerischen Darstellungen von einzelnen Gegenden des heiligen Landes. Unter diesen Landschaftsbildern nehmen einen hervorragenden Rang die Bilder Prof. Furrers ein; ich erinnere nur an die Landschaft vom Toten Meere, welche wie in südliche Glut getaucht erscheint.

Vorausgesetzt nun, die Schule könnte immer auch für den Religionsunterricht die besten Bilder bieten, so würde doch noch nicht alle Gewähr dafür geboten sein, daß die Bilder auch den gehofften Nutzen schaffen müßten, wenn nicht eine psychologisch wohl begründete und planvoll geordnete Vorführung des Bildes im Unterrichte erfolgte. Ohne die gründlichste Erwägung der Frage: Wann und wie soll das biblische Bild dem Kinde in der methodisch wohl gegliederten Unterrichtsstunde vorgeführt werden? liegt die Gefahr vor, daß der Unterricht zum bloßen Bilderdienste wird,

daß das Bild nicht bloß als Mittel dient, sondern zum Zwecke wird.

Soll das Bild *vor*, *während* oder *nach* der Erzählung der betreffenden biblischen Geschichte erscheinen? Diejenigen, welche nach Wangemanns Vorgange vor der Erzählung einzelne kultur- und naturgeschichtliche, geographische Begriffe vornweg herausheben, um sie zu erklären, werden auch das Bild, welches diese Begriffe durch Linie und Farbe konkret macht, der Erzählung vorausgehen lassen und z. B. von der Schöpfung die beiden ersten Menschen, die verschiedenen Tiere, die Pflanzen von Eden und die Lichter des Himmels, das Festland und das Wasser an den entsprechenden Bildern zeigen und erst nach mehrstündiger Vorbereitung mit der Erzählung beginnen. Oder die Kinder müssen, durch allerhand vermutende Andeutungen getrieben, die dargestellte Situation zu erraten suchen, müssen erraten, daß z. B. auf dem Bilde „Joseph wird von seinen Brüdern verkauft" die Männer keine Bettler, sondern teils Hirten, teils Kaufleute sind, daß die Brüder nicht ein Schaf oder eine Ziege, sondern ihren eigenen Bruder verkaufen. Abgesehen davon, daß das Raten eine bedenkliche Vorübung für andere Unterrichtsfächer ist, kann das Kind auch zunächst nicht recht den Zweck einer solchen Vorübung einsehen und wird ihr daher nur mit halbem Interesse folgen. Außerdem liegt die Gefahr nahe, daß auch von den verschiedenen falschen Ansichten, welche geäußert worden sind, sich hier und da festsetzen. Oder sollen die Kinder durch die vorausgehende Betrachtung des Bildes richtig sehen, klar und deutlich sich ausdrücken lernen? Zu diesem Zwecke ist in erster Linie der profane Anschauungsunterricht da. Es liegt meines Erachtens hier eine Verwechslung zwischen dem beschreibenden rein sachlichen und dem erzählenden historischen Unterrichte vor. Für den ersteren gilt: „Erst die Sache (Bild), dann das Wort", für den letzteren: „Erst die Erzählung, dann die Erklärung."

Von andrer Seite ist vorgeschlagen worden, das biblische Bild *während* der Erzählung vorzuführen und dabei die einzelnen Personen und Züge der Geschichte nachzuweisen. Das Bild kann jedoch nur eine augenblickliche Situation aus einer fortlaufenden Reihe von Tatsachen darstellen und muß daher die Aufmerksamkeit der Schüler von den nicht dargestellten Tatsachen ablenken. Wenn z. B. das Röbersche Bild von der Sündflut den Augenblick darstellt, da die letzte große Flutwelle auch die letzten Menschen hinwegnimmt, so muß dadurch das Interesse der Schüler derartig erregt werden, daß dieselben kaum noch Ohren haben für die weiter fortschreitende Erzählung. Niemand — und vor allem kein Kind — kann eben zween Herren dienen. Endlich dürfte es auch der Würde des biblischen Geschichtsunterrichts nicht angemessen

sein, die Tatsachen der Heilsgeschichte mit dem Zeigestocke in der Hand deutlich zu machen.

Es kann sonach die Vorführung des Bildes erst nach der mündlichen Darbietung erfolgen. Das schließt nicht aus, daß notwendige Sach- und Worterklärungen sofort (am Ende einer methodischen Einheit) gegeben werden. Nachdem noch durch Fragen der Inhalt des Abschnitts seinem Wortlaute nach deutlich gemacht, durch Wiedererzählen aber auch für den Lehrer deutlich geworden, welche Partien der Erzählung noch der Klärung bedürfen, tritt das Bild und seine Besprechung ein.

Sind auch alle äußeren Vorbedingungen für eine teilnahmsvolle Betrachtung des Bildes erfüllt, also das Bild den Beschauern genügend nahe und in die günstigste Beleuchtung gebracht, so wird das Kind bald Personen und Gegenstände der biblischen Geschichte wiedererkennen. Der Lehrer hat nur Ordnung und Zusammenhang in das Einzelwissen zu bringen und auch den physiognomischen Ausdruck, Kleidung, Ausrüstung und Haltung der dargestellten Personen, ihre Gedanken, Bitten und Wünsche, Bangigkeit und Hoffnung, Scham und freudiges Vertrauen, Furcht und Heldenmut, Entsetzen und Entzücken, überhaupt das im Bilde veräußerlichte innere Leben zu deuten, damit das Kind mitempfindet und miterlebt, was ihm in Wort und Bild entgegengetreten ist. Wenn endlich auch Art und Bedeutung der dargestellten Gegenstände (Opferaltar, Gesetzestafeln, Bundeslade usw.) kindlich einfach beschrieben worden sind, so muß sich auch die Synthese der bildlichen Darstellung vollziehen und in das Bewußtsein des Kindes eindrücken und zugleich die Erzählung festhalten.

Natürlich wird sich die Besprechung eines Bildes verschieden gestalten müssen je nach der Reichhaltigkeit seines Inhalts oder der Apperzeptionsfähigkeit der Kinder. Während auf der Unterstufe die Aneignung des geschichtlichen Hergangs die Hauptsache ist, tritt auf der Mittel- und Oberstufe die Vergeistigung, die logische Durchdringung, die psychologische Einsicht, die Erbauung und Erweckung zur Nachfolge oder Abkehr auch in der Behandlung hervor.

Da der im Bilde dargestellte Moment gewöhnlich der Höhepunkt der Handlung ist, so läßt man vom Bilde aus den Schüler rückwärts und vorwärts schauen. Der Rückblick führt zur Erörterung darüber, wie die Personen in die dargestellte Lage gekommen sind. Der Blick nach vorwärts gibt Anlaß, die Phantasie der Kinder in Bewegung zu setzen und zur Bildung von verschiedenen Schlußfolgerungen anzuleiten. Die durch Bild und Erzählung gegebene tatsächliche Grundlage wird der jugendlichen Phantasie die nötigen Richt- und Grenzlinien geben.

Als ein vorzügliches Mittel zur gründlichen Vertiefung und Einprägung muß es auch gelten, wenn die Schüler sich schriftlich über ein ihnen vorgestelltes, früher behandeltes Bild aussprechen müssen. Bei einer solchen Aufgabe haben sie nicht nötig, verlegen die Gedanken aus dem Federhalter herauszukauen, sich mit fremden Federn zu schmücken oder Jagd auf schöne Redensarten zu machen. Ist nur seinerzeit die unterrichtliche Behandlung der Bilder die rechte gewesen, so quillt aus demselben dem Schüler ein Born frischer und klarer Gedanken entgegen.

Man ist über die hier skizzierte Behandlung des biblischen Bildes noch hinausgegangen, indem z. B. Seminarlehrer Gieseler („Die Behandlung der biblischen Anschauungsbilder auf der Mittel- und Oberstufe." Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer) an die eigentliche unterrichtliche Behandlung noch die Erörterung von Fragen anschließt, wie: Hat der Maler den günstigsten Moment der Geschichte gewählt? Welche Momente hätte er auch wählen können? Warum hat er gerade diese Personen um die Hauptfigur gestellt? Welche Personen hat er weggelassen und warum? Nach welchen Gesichtspunkten hat er seine Auswahl getroffen? Inwiefern hat er die ausgewählten Personen sehr geschickt gruppiert? Inwiefern ist es dem Maler gelungen, die Seelenstimmung der Personen bildlich anzudeuten? usw.

Wenn man auch der Forderung von Herzen zustimmen wird, daß die Schule jede Gelegenheit benutzt, um das ästhetische Gefühl der Kinder zu stärken, so werden doch die angedeuteten Fragen nur gelegentlich und unter Verzicht auf systematische Vollständigkeit erörtert werden können. Der Verfasser verspricht sich mehr Nutzen davon, wenn zum Zwecke der ästhetischen Behandlung eines Bildes einmal eine ganze Stunde des Deutschunterrichts geopfert wird, dem ja dieses Opfer wieder reichlich zugute gehen kann. Mit Nachdruck aber möchten wir uns noch einmal für die Benutzung des biblischen Bildes auch auf der Oberstufe aussprechen; denn die größeren Kinder sind, sobald sie überhaupt noch Kinder sind, keineswegs über das Bilderbuch hinausgewachsen. Auch wir erwachsenen Menschenkinder kommen ja doch nur aus einem Bilderbuch in das andre und blicken vielleicht einst von oben herab auf die Erde und unser Leben auf derselben zurück, wie der Mann auf die Bilder seiner Kindheit und seiner Schulzeit.

Kleine Mitteilungen.

Metagramme von einem Manne, der nicht bloß Lehrer, sondern auch Erzieher war. Die Zeit der Zensuren und der Jahresberichte unserer höheren Bildungsanstalten

ist wieder in Sicht. Programme pflegt man diese Berichte zu nennen. Nach altem Brauche wird ihnen häufig eine wissenschaftliche Abhandlung beigegeben. Wir besitzen von R. Klußmann ein systematisches Verzeichnis der Abhandlungen, welche in den Schulschriften aller der Lehranstalten enthalten sind, die im gegenseitigen Programmaustausche stehen. Dieser wird für Gymnasien und Realschulen von B. G. Teubner in Leipzig, für höhere Mädchenschulen durch die Buchhandlung von Wagner ebendaselbst vermittelt.

Für Programme wurde auch der Ausdruck Metagramme gebraucht, weil die Schrift erst nach dem Examen der Abiturienten entstanden war.

Interessant sind die Metagramme eines Zeitgenossen Goethes, des als vortrefflicher Pädagoge und Lehrer bekannten Rektors am alten Hirschberger Lyzeum, Körber. Er ging, so bemerkt Professor Dr. Rosenberg in einer Abhandlung (Wanderer im Riesengebirge, 1. Nov. 1905), bald nach seinem Amtsantritte von den gelehrten Programmen zur Darstellung moderner Fragen über. Seine gelehrten Untersuchungen sind mit Humor gewürzt. In seiner ganzen Schreib-, Denk- und Gefühlsweise offenbart er sich als Zeit- und Gefühlsgenosse aller der Dichter und Gelehrten am Anfange des vorigen Jahrhunderts, die in dem mächtigen Drange des Herzens nach Worten *rangen*, um ihm zu genügen. Von dem Schwärmerischen, der Begeisterung — doch halt, wir hören ihn, den warmen Freund der Volkssprache, ausrufen: „Es ist wirklich zu beklagen, daß zahlreiche Stilisten sich bei dem Unkenrufe so vieler *Ungwörter* wohl befinden. Die Alten aber drücken mit dem lebendigen Worte die lebendige Handlung aus" — wir wollen daher sagen: von dem Schwärmerischen und dem Hochsinne seines Wesens zeugen viele seiner Metagramme. Der damaligen Sitte entsprechend, wurden die Abiturienten in der Schulschrift *charakterisiert*. Körber spricht sich nun in seiner eifrigen Liebe schier überschwenglich über einen zur Universität abgehenden Häuslerssohn so aus: Ich besinne mich nicht, daß es je auch nur eines Winkes zur Erinnerung an seine Pflicht bedurft hätte. Mit Wehmut riß ich mich von ihm los, denn er war nicht bloß mein Schüler, er war mein inniger Freund. Zürne nicht, geliebter Jüngling, dem ein Zufall vielleicht dieses Blatt zuweht, daß ich dein Zartgefühl durch so vieles Lob zu verletzen scheine. Du weißt es wohl, daß du noch erst aufstrebst zur Höhe der Menschheit. Du hast es ja aus Gründen erkannt, daß das Ich selbst der vollendeten Menschen nichts ist und aller Preis dem Geist in ihnen gebührt. Aber der unsterbliche Geist der schönen Stunden, da wir miteinander der Wahrheit nachforschen, umschwebte und drängte mich, deine verlassene heimische Gegend auf

dich aufmerksam zu machen, damit du bei deiner Rückkehr die Achtung und Liebe finden mögest, die dir deinen Beruf, dem du unangelockt von akademischem Unsinne männlich obliegst, erleichtern können." Mag der warmherzige Mann für unser Gefühl in den Worten etwas zu weit gehen; ist's, was er dem Lebenden nachruft, nicht wertvoller und diesem unter Umständen weit nützlicher als jene von überschwenglichem Lobe triefenden Nachrufe, die wir unseren Toten widmen, welche gestorben zu sein scheinen, weil sie zu gut für die Erde waren? Atmen Körbers Worte nicht mindestens ebensoviel Wahrheit, als die oft wie eine Zensierung klingenden Totenberichte, die ein Beauftragter in Lehrerversammlungen zu geben hat? Und — die Zensur steht vor der Tür — wäre denen, die Zensuren zu erteilen haben, nicht zuweilen etwas tiefere Kenntnis der Schülerseele zu wünschen, dem strengen Richter etwas mehr Liebeswärme gegen das daheim verwahrloste, schwache, kranke Kind? Bringt das den Jüngling aufwärts, daß ihm zugerufen wird: „Setzen Sie sich, aus Ihnen wird nichts?" Ist's nicht so: bei Beurteilung des Wissens und Könnens der Schüler hat man einfach festzustellen, wie nahe das Kind dem Unterrichtsziele gekommen ist, wie weit es von der Höhe, die erstiegen werden sollte, noch entfernt ist. Bei Feststellung der Fachzensuren hat man gewissenhaft abzuwägen, ohne Beeinflussung durch Zu- oder Abneigung. Aber wenn es gilt, das Verhalten, den Hausfleiß, die Aufmerksamkeit, die Ordnungsliebe zu zensieren, dann darf, dann soll das Herz mit sprechen dürfen; dann sollen alle Momente, die dem Kinde hinderlich waren, wie Krankheit, geistige Schwäche, häusliches Elend, herangezogen werden; dann soll an die Seite der nackten, kalten Ziffer ein erklärendes, entschuldigendes, aufmunterndes Wort treten. Liebe erweckt Liebe, Vertrauen schafft Vertrauen. So wichtig für die Erziehung in der Schule die Bemerkung in der Zensur, um bei dem schwankenden kindlichen Charakter die Wiederkehr oder Fortdauer oft plötzlich eingetretener Verirrungen bedenklicher Art zu bekämpfen, so human und pädagogisch richtig wie dem christlichen Vergessen entsprechend ist es aber auch, mit dem beseitigten Übel die Erinnerung nicht zu erneuern. Lehre mich die Kunst des Vergessens, sprach Themistokles zu jenem, der ihn die Kunst der Mnemonik lehren wollte. Ein großes Wort, das in dem Herzenskatechismus jedes Menschen, vor allem des Erziehers, mit goldenen Buchstaben eingeschrieben stehen sollte. Nichts erbittert, nichts entmutigt, nichts entsittlicht Kinder mehr, nichts tötet so alles Vertrauen und alle Liebe in ihnen, als dieses Nachtragen, dieses immer wiederholte Aufrücken eines begangenen Fehltritts, zumal wenn es mit Ironie und Spott geschieht. — Daß man doch immer mehr erkennen wollte, in jedem Schüler stecke Gutes, das auf-

gesucht, erkannt und gepflegt werden sollte. Aber wie ist man doch mehr geneigt, das Verkehrte zu erkennen und nicht das Gute und darum auch nicht geschickt, dem Verkehrten dadurch die Lebensluft zu entziehen, daß man das Gute pflegt. — Was Philipp Wackernagel in seiner Vorrede zu Luthers Liedern sagt, das sollte Leitstern jedes Erziehers sein: „Was Vertrauen und Weisheit immer tun, ist das: das Gute aufsuchen, erkennen und pflegen, das Verkehrte aber wegschaffen."

Es klingt so selbstverständlich und fällt manchem doch so schwer. —

Wir erwähnen noch ein Metagramm Körbers, das er 1809 geschrieben hat und das als Beweis für das unbegrenzte Vertrauen dienen mag, welches seine Schüler in ihn setzten. „Es waren einst in verschiedenen Zeiten drei Jünglinge in Prima, die sich in Liebe verflochten hatten, obgleich in reine und edle, wie vom guten deutschen Jüngling zu erwarten ist. Sie vertrauten mir diese teuerste Angelegenheit ihrer Herzen. Es gelang mir, in lichten Augenblicken ihrer Vernunft sie zu überzeugen, daß der heimliche Zustand der Liebe bestimmt ist, die späteren Jahre der Jugend zu verschönern und zum Wirken des Mannes fröhlich und stark zu machen; daß aber für die Lebensperiode von Prima jede Liebe nur schwächend, nur zerstreuend und abhaltend vom eigenen Bildungsgeschäfte sei, und daß die Schülerliebe 9 unter 10 Malen nicht ausdaure durch die lange Zeit des Harrens bis zur Erringung eines eigenen Herdes. Mit ungleichem Glück, aber redlich, bekämpften sie ihr Gefühl, und so wurden sie zum Gewinn ihrer Studien etwas früher von der Rosenfessel, als sie es ohnehin geworden wären, frei. Sie haben bei dieser Angelegenheit den liebevollen Freund in mir gefunden, und wohltätig sind meinem Herzen die späteren Äußerungen zweier von ihnen über meine Bemühungen gewesen; der dritte ging in der schönsten Periode seiner Bildung zu einem höheren Dasein über." Die angeführten Worte beziehen sich auf das Verhältnis des Lehrers zu Jünglingen, wie auch die Strophe zunächst, mit der Herder seine Legende vom geretteten Jüngling einleitet. Aber zuletzt gilt sie doch allen Erziehern ohne Ausnahme:

Eine schöne Menschenseele finden
Ist Gewinn; ein schönerer Gewinn ist,
Sie erhalten, und der schönst' und schwerste,
Sie, die schon verloren war, zu retten.

Eingegangene Schriften.

13. **Louise Spies**, Oberlehrerin, **Musterlektionen für den englischen Unterricht**, nach der analytischen Methode. 238 S. Leipzig 1904, Dürr'sche Buchhandlung. 3 *M*.

Wie die „Musterlektionen für den französischen Unterricht", so sind auch diejenigen für den englischen Unterricht nach der analytischen oder intuitiven Methode bearbeitet. Jeder Lektion ist auch hier eine Disposition vorangeschickt, worin auch die methodische Behandlung kurz angegeben ist. Der Stoff ist auf 2 Jahre mit je 30 Lektionen verteilt. Wie aus dem Vorwort zu ersehen ist, haben sich außer mir auch andere Fachgenossen gegen die phonetische Umschrift geäußert. Die Verfasserin sagt nun zu ihrer Verteidigung: „daß die phonetische Umschreibung nur zur Befestigung der Aussprache diene und von den Kindern gar nicht gelernt zu werden brauche," und fährt dann lustig fort: „Mit dem Laute prägt sich zugleich auch das Zeichen für denselben ein. Es ist dies durchaus keine Belastung für die Schüler, sie lernen die Orthographie leichter als früher." Wer leidlich denken kann und darf, wird hier das Richtige finden. Wenn die Schüler die im Unterricht richtig und oft gehörte Aussprache der Vokabeln zuerst ohne, dann mit Wortbild gehört haben, so müssen sie dieselben orthographisch richtig und schön ins Vokabulaire schreiben und die geschriebenen Wortbilder „laut" lernen, damit zugleich das Ohr auch zu Hause mit lerne, dann wird auch das geschriebene Wortbild jederzeit richtig schriftlich und mündlich reproduziert werden können. Darum: „Fort mit der phonetischen Umschrift!"

Im übrigen ist dies Unterrichtswerk — gleich den „französischen Musterlektionen" ein äußerst wertvolles Hilfsmittel. Ich wünsche, daß recht viele Kollegen von dem Buche Kenntnis nehmen; sie werden dieselbe Freude daran haben wie ich. Eug. Brückner.

14. **R. Dinkler u. E. Mueller-Bonjour, Lehrbuch der französischen Sprache für Handelsschulen.** I. Teil. 133 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1,80 *M*.

Der Bedeutung des deutschen Handels entsprechend wächst auch die Fürsorge für das kaufmännische Fortbildungsschulwesen; daher das Interesse der Verfasser für die Handelsschule. Das Buch dient vor allem der praktischen Anwendung der französischen Sprache, weshalb die Grammatik einfach und kurz gehalten ist. Der Sprachstoff liegt auf dem Gebiet, mit dem ein Kaufmann für seine tägliche Arbeit vertraut werden muß. Dabei ist in knapper Weise die Sprache des täglichen Umgangs berücksichtigt worden. — Auch hinsichtlich der Methode stehen die Verfasser auf der Höhe der Zeit, da dieses Werk auf der „vermittelnden Methode" aufgebaut ist. Aus dem Sprachstoff wird die Grammatik entwickelt und dabei dem gesprochenen Französisch der Vortritt angewiesen. Die 36 Lektionen sind sprachlich wie grammatisch allmählich aufsteigende Gruppierungen, deren jede in 5 Stufen folgenden Plan gibt: Lecture—Conversation—Grammaire—Exercice de grammaire—Exercice de traduction. Sämtliche Übungsstücke einer jeden Lektion bilden ein zusammenhängendes Ganzes teils in Brief- und Dialogstil, teils in Erzählungen und Schilderungen, die in das Leben des französischen Volkes eingreifen, worin die früheren Lektionen beständig wiederholt werden. Das Memorieren der Vokabeln wird dadurch wesentlich erleichtert. Am Schlusse des Buches ist auf nur 13 Seiten die behandelte Grammatik systematisch zusammengestellt und auf 26 Seiten befindet sich der gesamte Wortschatz — nach den Lektionen geordnet. Aus dem Gesagten ist zu ersehen, daß dies Unterrichtswerk wissenschaftlich wie praktisch pädagogisch durchbildete Amtsgenossen als Verfasser hat. Das Buch wird sich leicht Freunde er-

werden. Da der 1. Band zu einem bestimmten Abschluß führt, der dem Ziel unserer Fortbildungsschulen entspricht, so dürfte es sich für manche Fachgenossen empfehlen, das Buch bei der Verlagsbuchhandlung als Prüfungsexemplar gratis und franko zu bestellen. Eug. Brückner.

15. **Karl Friedrichs, Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge.** IX. Band, 9. Heft. Gegenwärtiges Verhältnis der Pädagogik zur Musik als Erziehungsmittel und zur Tonkunst an sich. Bielefeld, A. Helmich. Einzelpreis 0,50 ℳ.

Das Thema ist nicht neu; aber alt wird es auch nicht so bald werden. Der Verfasser charakterisiert die gegenwärtige Sachlage mit Sätzen, wie: „Die allgemeine National- oder Volksbildung steht in geringem Zusammenhange mit der Kunst. — Der musikalische Unterricht entbehrt des Bildungsideals. — Die Volksschule verhält sich mit ihren musikalischen Resultaten negierend zur Kunst.“ Wer behauptet, soll auch beweisen. Das wird hier nicht versäumt. Sowohl in den Ausführungen über Schulgesangspflege, wie in denen, die der instrumental-musikalischen Erziehung (Klavierunterricht) gewidmet sind, greift der Verfasser mit sicherer Hand eine große Reihe krankhafter Erscheinungen auf. Aber er gibt auch Mittel und Wege zu ihrer Abstellung an. An verschiedenen Stellen seiner Darlegungen muß er sich allerdings die Einschaltung eines Ausrufungs- oder Fragezeichens gefallen lassen; auch ist er nicht immer erschöpfend (z. B. betreffs der Gesanglehrer-Bildungsfrage). Doch schreibt er mit großer Wärme und frischzugig. —g—

16. **R. Herrmann,** Pfarrer, **Erlösung.** 43 S. Tübingen 1905, J. C. B. Mohr. 0,50 ℳ.

Eine hübsche, klare, anregende Arbeit aus der Sammlung „Lebensfragen“ von Weinel. Die Erlösung ist dem Verfasser der Herzschlag der Religion, die Erneuerung und Erhöhung des Lebens. Er ist weitherzig genug, Erlösung jedem religiösen Menschen in aller Welt zuzugestehen.

Er führt uns durch den Dionysoskult, durch Plato, die Zarathustra-Lehre, zum Budohismus und endlich zum „Gipfelpunkt der Entwicklung“, zu Jesus. „Persönlichkeiten sind die Kanäle göttlicher Gnade, durch die sich der Christ erlöst und in ein höheres Dasein versetzt fühlt.“ „Und wenn wir Jesus unsern Erlöser nennen, hat das einfach den Sinn, daß diese Ewigkeitswerte wirklich durch Jesus in die Menschenwelt gekommen sind, daß fast jeder Antrieb zu höherem Dasein, den wir erleben, von Jesus stammt — wenn er auch durch tausend persönlich-geschichtliche Vermittlungen gewandert ist.“ (S. 37.) Kirsch.

17. **Dr. J. Plath,** Regierungs- und Schulrat, **Lehrbuch der Mathematik zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrerprüfung und auf das Abiturientenexamen am Realgymnasium.** Im Anschluß an die Baltin-Maiwaldsche Seminarausgabe des Müllerschen Lehrbuches und in Verbindung mit Prof. Müller für den Selbstunterricht bearbeitet. 236 S. und Sammlung von Aufgaben 259 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner, je 4 ℳ.

Mathematik sich durch Selbstunterricht anzueignen, halte ich für sehr schwer, ganz besonders schwer aber dürfte es für einen Volksschullehrer sein, auf diesem Wege so tief in den Gegenstand einzudringen, daß er die Abiturientenprüfung an einem Realgymnasium bestehen kann. Dies beweisen meiner Ansicht nach die „zahlreichen Anfragen“, mit denen der Verfasser das Erscheinen seines Buches begründet. Daß sein Buch besser als andere Lehrbücher geeignet ist, zur privaten

Fortbildung des Volksschullehrers zu dienen, soll damit nicht bestritten werden. In der Tat ist das Buch übersichtlich und klar geschrieben, und ich habe nur wenig in ihm gefunden, was verbesserungsbedürftig ist. Dazu gehört in erster Linie die Einführung des Differentialquotienten. Ich bin durchaus dafür, daß dieser Begriff in den höheren Schulen Eingang finden soll, halte es aber nicht für richtig, ihn nur gelegentlich — es geschieht dies bei der Auflösung numerischer Gleichungen — einzuführen. Dieser Abschnitt kann übrigens nach des Verfassers Angabe übergangen werden, S. 72 ff., in dem Abschnitte über Maxima und Minima wird aber auf ihn Bezug genommen! Dabei tritt die Schreibweise $\frac{dy}{dx}$ erst in den Beispielen auf, wofür wohl y' gesetzt ist, während auf S. 73 oben $x'y'$ einen zweiten Punkt der Kurve $y = f(x)$ bedeutet. Für ein Buch, das dem Selbstunterrichte dient, wäre es jedenfalls wünschenswert gewesen, diesen dem Lernenden doch völlig neuen Begriff etwas schärfer zu fassen und ausführlicher zu behandeln. In der analytischen Geometrie wird an manchen Realgymnasien mehr verlangt, als das Buch bietet. Sicher würde es dem Buche nur zum Vorteile gereichen, wenn bei einer eventuellen zweiten Auflage die allgemeine Gleichung zweiten Grades den Abschluß dieses Teiles bilden würde. Dann würden auch die vorherbehandelten Koordinatentransformationen, deren Zweck der Schüler sonst nicht recht einsieht, zur Anwendung kommen. Ein Druckfehler, der mir aufgefallen ist, sei noch erwähnt: S. 65 Z. 14 v. o. muß es heißen $y = \frac{z}{3}$ statt $z = \frac{y}{3}$!

Die Aufgabensammlung hat alle die Vorzüge der Baltin-Maiwaldschen, beziehentlich der Müller-Kutnewskyschen, auf welche letztere zurückführt. Ich habe diese Sammlungen in Scherers pädagogischen Jahresberichten 1900 und 1902 besprochen. Falsche Aufgaben aus der Lebensversicherungs- und Rentenrechnung finden sich aber auch hier. Dr. Peter.

18. **H. Bretschneider**, Realschuloberlehrer, **Lectures et Exercices français.** Französisches Lese- u. Übungsbuch für Real- u. Handelslehranstalten, sowie höhere Bürgerschulen. I. Teil. 4. Auflage. 88 S. Leipzig 1905, R. Wöpke. geb. 1,10 ℳ.

Das schon sehr bekannte und gern benutzte Werk liegt in 4. und zwar veränderter Auflage bereits vor. Dabei wollte der Verfasser den Lesestoff noch einfacherr und leichter gestalten. Eine neue Abteilung — Jeux — soll Veranlassung geben, auch bei Spielen die französ. Sprache zu üben und enthält auch eine treffliche Anzahl guter französ. Lieder. In dem beigegebenen Heft wird der Lehrer mit Übungsaufgaben u. Anmerkungen versorgt. An den Lesestücken, die echten, reinen französ. Stil bieten, lassen sich folgende Übungen vornehmen:

1. mündliche Übungen.
2. schriftl. Übungen.
3. Kopfbuchstabieren.
4. Konjugationsübungen im Anschluß an die vorkommenden Verben, tunlichst mit Objekten od. adverbialen Bestimmungen.
5. schriftliche Zergliederung durch Frage und Antwort.
6. mündliche " " " "
   a) mit offenem, b) mit geschlossenem Buch.
7. Vorlesen des Textes durch den Lehrer — seitens der Schüler Auffassung und Wiedergabe bei geschlossenem Buche.
8. Mündliche und schriftliche Retroversionen; letztere a) ins Tagebuch, b) ins gute Heft.
9. Französisches Diktat: a) ins Tagebuch, b) ins gute Heft.
10. Auswendiglernen des Stückes.
11. Umarbeitung des Stückes.

Natürlich können und sollen nicht alle diese Übungen an einem Stücke vorgenommen werden.

Da Übungen im „Briefschreiben" für Real- und Handelsschulen eine unabweisbare Forderung ist, hat der Verfasser umsichtig auch dafür gesorgt. Die „Gespräche" will der Verfasser vielseitig geübt, erweitert und mit verteilten Rollen fest eingeprägt wissen. Die „Märchen", die übrigens den Schülern alte Bekannte sind, geben sich in französ. Gewande ebenso gemütlich, wenn auch ein wenig gefallsüchtiger als im deutschen Hauskleide. Alles in allem: man sieht, daß das Buch von einem erfahrenen Praktikus mit großer Sorgfalt zusammengestellt und gesichtet ist. Der Erfolg kann nicht ausbleiben. Eug. Brückner.

19. **H. Bretschneider**, Realschuloberlehrer, **Lectures et exercices français.** Französisches Lese- und Übungsbuch für Mittelklassen höherer Lehranstalten. II. Teil, 2. Auflage, 292 S., mit einer Karte von Frankreich und einem Plan von Paris. Leipzig 1905, R. Wöpke. geb. 2,50 *M*.

Auch im 2. Teile der 2. Auflage sind am Anfange einzelne Lesestücke, die teils stilistisch, teils bezüglich des Inhaltes etwas schwer waren, durch leichtere ersetzt worden. Die in der 1. Auflage im „Guide du maître" gestellten Aufgaben, stehen jetzt unter jedem Lesestück. Die zum Text gegebenen Fragen, übrigens grammatisch und stilistisch mustergültig, sollen die Schüler zum Fragen und Sprechen anleiten. Die Schüler sollen einander den Inhalt der Lesestücke abfragen. Schwächeren Schülern zumal wird dadurch die Möglichkeit geboten, sich am Gespräche zu beteiligen. Der Inhalt der Lesestücke (Descriptions, Dialogues, Anecdotes, Récits, La France dans le passée, De la littérature française, Scènes de la France actuelle, Lettres, Poésies diverses) macht, wie ersichtlich, auch hier die Schüler bekannt mit Land und Leuten von Frankreich; ebenso werden sie eingeführt in die französ. Geschichte und in die Geographie dieses Landes. Besonders erfreulich ist, daß neben den französ. Schulschriftstellern (Belèze, Bouant, Caumont, Colomb, Foucin, Larousse, Manuel et Alvarès, Saucercotte, Vessiot etc.) und den älteren Klassikern auch die gefeiertsten Schriftsteller der Neuzeit: Daudet, Maupassant, Ohnet, Souvestre, Thiers usw. durch Proben vertreten sind.

Dieser Lese- und Lehrstoff ist mit jenem feinen Verständnis gewählt, der allein aus einem liebevollen Eingehen in die Bedürfnisse der Jugend entspringt. Das Buch kann sich daher getrost neben dem Besten, was die neue Methode hervorgebracht, sehen lassen, es ist ein vorzügliches Hilfsmittel zur Erteilung des französischen Unterrichts. Eug. Brückner.

20. **Vocabulaire zu Bretschneiders Lectures et exercices français.** Ausgabe A, 2. Teil. 85 S. Leipzig, R. Wöpke. geb. 0,40 *M*.

Die deutsche Bezeichnung der in diesem Büchlein angegebenen Vokabeln entspricht natürlich genau den im französischen Text stehenden Worten und Wendungen. Dabei ist auch mancher Unregelmäßigkeit in der französischen Aussprache gedacht worden. So sind die stummen Buchstaben schräg gedruckt; Buchstaben, besonders Endkonsonanten, die ausnahmsweise zu sprechen sind, sind fettgedruckt. In einigen notwendigen Fällen bedeutet l'—ll' einen son mouillé.

Durch dieses kleine Nachschlagewerk wird den Schülern das oft zeitraubende Suchen im Dictionnaire erspart. Eug. Brückner.

21. **Begleitwort zum „Notensänger mit klingender Notenklaviatur"** von J. Meißner. Leipzig u. Zürich, Gebrüder Hug & Co.

Nur nach diesem „Begleitwort", das den Titel: „Vorschläge zur Erlernung des Singens nach Noten. — Keine Gesangschule" trägt, kennen wir den Apparat.

Er ist ein Kasten, auf dessen Vorderseite die Töne von g — $\bar{\bar{a}}$ im Liniensystem zu sehen sind; die Noten sind durch Knöpfe dargestellt, die durch Niederdrücken den betreffenden Ton erklingen lassen. Die leitereigenen Töne von C gelten als Haupttöne: auch die wichtigsten, durch einfache chromatische Erhöhung oder Erniedrigung entstandenen Töne sind vorhanden. Es ist temperierte Stimmung benutzt worden; die hiernach gleich klingenden Töne sind durch kleinere Knöpfe auf einem gemeinsamen ovalen, farbigen, oben nach links geneigten Untergrund dargestellt, so zwar, daß z. B. gis, weil es angeblich höher klingt, auch ein wenig höher gerückt ist als as; hierdurch soll auf die reine Stimmung hingedeutet werden. Das entspricht aber nicht den tatsächlichen Verhältnissen, denn die weit verbreitete Ansicht, daß as tiefer sei als gis, ges tiefer als fis, ist irrig. Beweis: die Schwingungsziffern werden nach Quint- oder Terztönen berechnet; nimmt man nun c=1, so hat gis — nach Terztönen — als 2 Oberterz = $1 \cdot {}^5/_4 \cdot {}^5/_4 = {}^{25}/_{16}$, as als 1. Unterterz von $\bar{c}=2 \cdot {}^4/_5 = {}^8/_5$ als Schwingungsziffer, oder gis$={}^{125}/_{80}$, as$={}^{128}/_{80}$; as ist also höher als gis.

Ton und Note decken sich bei dem Apparat. Das ist ein wesentlicher Vorzug und auf Grund desselben kann er den Anfängern der intervallistischen Methode gute Dienste leisten. Wer die Tonleiter und die naturgemäße Entwickelung des Tonleitersystems nach Tetrachorden als Basis benutzt, kann seine Rechnung nicht finden, wenn auch der Erfinder dieser Ansicht ist. Abgesehen hierbei von dem Umstande, daß nicht die reine Stimmung zur Anwendung gelangte und der Apparat als Klangerzeuger bei Mehrstimmigkeit — infolge der Art seiner Spielbarkeit — nur problematischen Wert hat.

In den Ausführungen über die Anwendung des Apparates, in den Kapiteln über „Methodisches", „Stoffverteilung" usw. findet sich viel Gutes, und es lohnt sich für die, die aus diesem oder jenem Grunde von der Anschaffung des Apparates und der vier Tafeln abstehen, gar wohl, das Heftchen (32 S.) einmal durchzulesen. In verschiedenen Punkten wird man allerdings anderer Ansicht sein können. Zur Förderung des Treffsingens verwendet er z. B. für bestimmte Intervalle (1—3, 1—4 usf.) die Anfangsintervalle bekannter Choräle und Lieder. Das ist praktisch, wenn es für das einzelne Intervall im allgemeinen erfolgt, ohne an eine bestimmte absolute Klangfolge, z. B. c—e, zu denken. Wenn aber im Anschluß an das angeführte Intervall als Merktonbilder nun noch f—a, fis—ais, b—d, es—g und a—cis ebenfalls als absolute Werte eingeprägt werden und auch bei den anderen Hauptintervallen so verfahren wird, so setzt das so viel Geduld, Konsequenz und kostbare Zeit voraus, daß die Kosten durch den Erfolg nicht aufgewogen werden dürften. —g—

22. **Gustav Abel, Übungen und Gesänge** für die Oberstufe (3., 2. und 1. Klasse) achtklassiger Volksschulen. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchh. 0,50 *M*.

Diese Übungen und Gesänge schließen sich dem Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen an. Ergänzend zu dem dort vorgeschriebenen Lehrstoff bringen sie ein reiches Material zur freien Wahl. Die Übungen sind praktisch, der Liederstoff (1—4 stimmig) gut gesichtet, das Ganze planvoll-methodisch angeordnet. —g—

23. **Arthur Müller, Vierstimmige Gesänge** für höhere Lehranstalten. Op. 38. Quedlinburg, Chr. Fr. Vieweg.

Bei der Wahl war die Rücksicht auf Feste, Schulausflüge usw. maßgebend. Vorwiegend fand das deutsche Volkslied und das volkstümliche Kunstlied Berücksichtigung; es wurden auch lateinische, französische und englische Lieder aufgenommen. Zur Ausführung sind zwei Soprane, Alt und Bariton nötig, doch ist sie auch durch Sopran, Alt, Tenor und Baß möglich. Schwierigkeiten bietet sie nicht. Die Notierung erfolgte auf drei Systemen. —g—

24. **Paul Gaide,** a) **Übungsmaterial für den Unterricht in der Harmonielehre;** b) **Ergänzungsheft hierzu.** op. 65. Leipzig, Dürrsche Buchh. Jedes Heft 1 ℳ.

Das „Übungsmaterial" befaßt sich mit den Drei- und Vierklängen, als Anhang folgen Modulationen. Es ist zur Einführung an Seminarien und einfachen Musikschulen berechnet: das rhythmische Element hätte aber viel mehr Beachtung finden sollen; es riecht einem geradezu wie Klosterluft aus dieser rhythmischen Monotonie entgegen. Der Hinweis auf die Anwendung des Behandelten in selbsterfundenen Sätzchen mußte früher erfolgen. Als zweckmäßig sind im Ergänzungshefte die Übungen im Vokalsatze zu bezeichnen. Ganz falsch sind aber die Beispiele zum Vorhalte im Basse. Das Material unter „Hilfston" konnte seinen Platz mit in dem Kapitel „Wechselton" finden. Warum so spitzfindige Unterschiede für „angehende Musikschüler"? Ganz veraltet sind die textlichen Ausführungen (Fußnote) zum zweistimmigen Satz; unmusikalisch, weil völlig schematisch, die Übungen S. 17. —g—

25. **Oskar Häring, Liedersammlung** für achtklassige Volksschulen, 3 Hefte. Leipzig, B. G. Teubner.

Die Sammlung hält sich an die Bestimmungen des Grundlehrplanes für die Berliner Gemeindeschulen. Darnach hat in der 8. Klasse nur Gehörsingen stattzufinden; in Klasse 7 tritt die Zahlnote, in Klasse 6 die Note auf, der zweistimmige Gesang in Klasse 5. Unter den Liedern für die 8. Klasse sind einige von zu großem Tonumfange. Unzureichend ist der Stoff für Klasse 6. Da sind ganze 7 — sieben! — Liedchen vorgesehen. Das ist des Guten doch zu — wenig! —g—

26. **Karl Roeder, Choral-Übungsheft** für die Hand der Schüler. Essen, G. D. Baedeker. 0,50 ℳ.

Es enthält 48 Melodien in den verschiedenen Lesarten nach dem Gesangbuche für Rheinland-Westfalen und dem Natorp-Rinckschen Choralbuche (einschließlich der Notierungen im Militär-Melodienbuche) und ist zunächst zum Gebrauche in Präparandenanstalten und Seminarien bestimmt. Welchen besonderen Zweck es hierbei erfüllen soll, der die Bezeichnung als Übungsheft rechtfertigen könnte, ist uns nicht recht klar geworden, und auch das kurze Vorwort gibt keinen Aufschluß darüber. —g—

27. **Chrosciel u. Steiner:** Anleitung zur Einführung des Lehrplanes für den Zeichenunterricht in einfache Verhältnisse. Leipzig, Dürrsche Buchh., 2 ℳ.

Wer wollte bestreiten, daß unsere Landschule konservativ bis aufs Mark ist? Es währt immer geraume Zeit, ehe neuzeitliche Ideen bis zu ihr durchsickern und in ihr Gestalt gewinnen. Diese Tatsache ist naturgemäß aus den Verhältnissen heraus zu erklären. Ebenso natürlich ist es, daß diese Erscheinung besonders stark hervortritt, wenn es sich um die Einführung oder den Ausbau einer neuen Disziplin handelt. Das Zeichnen kann ein Lied davon singen. Es hat geraume Zeit gedauert, ehe es Fuß zu fassen vermochte in diesen einfachen Verhältnissen, ebensolange wird es aber auch dauern, an die Stelle der längst überholten Methoden die zu setzen, die heute als die richtige angesehen wird. Die Reform des Zeichnens, wie sie in den preußischen Bestimmungen niedergelegt ist, setzt das Können des Lehrers an erste Stelle. Es hat nun seine großen Schwierigkeiten, die im Amte befindlichen Kollegen das nachholen zu lassen, was eine Seminarzeit verabsäumt hat. Der Kompromiß ist in solchen Übergangszeiten ein unabwendbares Mittel, um nur überhaupt auf gesündere Verhältnisse zuzukommen.

Die vorliegenden vier Hefte (Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe, Linearzeichnen) wollen die knappe Fassung der Bestimmungen verständlicher machen. Und sie tun es in äußerst geschickter Weise, ohne Zweifel vollständig im Sinne der Behörde. In der Stoffauswahl geben sie ein reiches Material, wie überhaupt der theoretische Teil die überblickenden Pädagogen erkennen läßt. Aber auch der praktische Teil hat in seinen Ratschlägen und Erfahrungen Bedeutung für alle die Kollegen, die bestrebt sind, die Zeichenreform in die Praxis umzusetzen, ohne daß es ihnen vergönnt war, in irgendeiner Form an der Quelle zu schöpfen. Alle in Betracht kommenden Gebiete werden knapp, aber erschöpfend behandelt. Vielleicht ist in den Lehrbeispielen hier und da des Guten etwas zu viel getan. Bemerkt muß noch werden, daß das Werkchen auch viel Anregung für reicher gegliederte Schulverhältnisse zu geben vermag. Allen den Kollegen, die etwas hilflos dem neuen Zeichnen gegenüberstehen, kann das Buch nur empfohlen werden.

28. **Hiemesch u. Christiani,** Präparationen für den ersten Schreib-leseunterricht. 2. verb. Aufl., Kronstadt 1904, H. Zeidner. 50 ₰.

Das Buch ist das Begleitwort zu einer Fibel, in der die Normalwörter- und reine synthetische Methode vereinigt sind. Dem Schreiben und Lesen gehen Vorübungen im Zeichnen und Sprechen voraus. Dem Diktate wird ein großer Raum gegönnt. Eine größere Anzahl guter Unterrichtsbeispiele bieten Anregungen in mannigfacher Weise. Wenn auch in seiner Anlage nicht neu, so doch in fast allen Teilen interessant ist das billige Schriftchen. G. K.

29. **Dr. G. Schneider, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog.** Aus Anlaß der 100. Wiederkehr des Geburtstages von Roßmäßler. Langensalza 1906, H. Beyer & Söhne. 0,90 ℳ

Wir sind dieser Gedächtnisschrift bereits in den ersten Jahresnummern von Manns deutschen Blättern für erziehenden Unterricht begegnet. Sie zerfällt in drei Hauptteile. Im 1. wird Roßmäßlers pädagogische Entwickelung und pädagogische Grundstimmung dargelegt. Der 2. Teil führt Rs. Forderungen für die praktische Ausführung seiner pädagogischen Grundgedanken an und zwar hinsichtlich der Hebung des Lehrerstandes und der Volksschule, sowie die Erweiterung der Volksbildung vor und nach dem schulpflichtigen Alter. Im letzten Teil würdigt der Verf. Roßmäßlers pädagogische Bedeutung. Der Verf. wird dem tüchtigen Naturforscher, dem vortrefflichen Volksbildner und treuen Berater der Lehrer gerecht. Er hebt seine warme Liebe zur Natur, seine edle Begeisterung und Arbeitsfreudigkeit für die Bildung und Erziehung des Volkes in helles Licht, verschweigt aber auch nicht die kleinen Schatten, die sich in seiner philosophischen Durchbildung und seiner Betrachtungsweise hie und da erkennen lassen.

Dem biographischen Material ist ein nicht zu breiter Raum gegönnt, Roßmäßlers Werke sind gut benutzt.

Wir gedenken dankbar des Mannes, der zu uns einst — es war 1865 auf der deutschen Lehrerversammlung zu Leipzig, also 2 Jahre vor seinem Tode — mit jugendlicher Begeisterung gesprochen, der uns dann durch seine Schriften ein anregender Lehrer geworden, und wir freuen uns, daß in dem vorliegenden Heftchen dem edlen Kämpfer einer Zeit politischer und pädagogischer Gärung ein würdiges Denkmal gesetzt worden ist. Zwei Worte lesen wir auf Roßmäßlers Gedenkstein: „Vorwärts zur Natur. In der Natur ist die Wahrheit!" — „Befreiung der Schule von jeder fesselnden Verpflichtung, welche ihre Macht anderswoher leitet, als von dem redlichen Eifer für das geistige, sittliche und leibliche Wohl der deutschen Jugend." R. S.

Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

55. Band. — 3. Heft.

Religio moralis.

Von Oberschulrat **Römpler** in Plauen.

Das von Zeit zu Zeit immer wieder einmal laut werdende Verlangen den Religionsunterricht aus der Volksschule hinaus zu weisen ist kennzeichnend für ihre Geschichte und ihr Wesen: in die Entwicklung des Katechumenats tritt sie als neuer Faktor ein;[1]) ihren alle Kreise umfassenden Einfluß gewinnt sie nicht zum wenigsten durch treueste Erfüllung der von der Kirche auf sie übertragenen Pflicht; und die mit deren wachsendem Verständnis sich allmählich vollziehende innere Wandlung, das Hinausgreifen ihres Berufes weit über den von der Kirche festgehaltenen Lehrplan des Religionsunterrichtes hinaus, sie scheinen es mit sich zu bringen, daß sich die Schule vollständig von der Kirche trennt.

Gewöhnlich gilt dies als ein in Feindschaft gegen das Christentum begründeter Rückschritt; und zu leugnen ist ja nicht daß die Feinde des Christentums diesem am meisten zu schaden vermeinen durch dessen Vertreibung aus der Schule, ähnlich einem Julianus Apostata; in Wahrheit aber ist es doch nur als Fortschritt zu bezeichnen wenn die Schule ihre Bildungsaufgabe nicht mehr in der Pflege des religiösen Interesse neben so und so vielen anderen Interessen erkennt, sondern gerade in dem religiösen Verhältnis alle möglichen anderen Verhältnisse mitgegeben findet; denn dann versucht sie nicht des Christentums sich zu entledigen, möchte vielmehr nur jenem einseitigen Dienste ein Ende machen der sich auf die Autorität der „sichtbaren Kirche", der „religiösen Gemeinschaft rein und ausschließend als solcher",[2]) beruft und stützt.

[1]) G. v. Zezschwitz. System der christlich kirchlichen Katechetik I. S. 357 ff.

[2]) Dr. Rich. Rothe. Theologische Ethik II. S. 247. — Aphorismen aus seinem handschriftlichen Nachlaß S. 317 ff.

Wir entsprechen ausnahmsweise dem Wunsche des Verfassers, die von ihm beliebte Interpunktion unverändert zu lassen. Die Schriftleitung.

Ob diese nach wie vor durch ihre Lehrarbeit „unmittelbar für den Himmel erziehen" zu können vermeint oder ob sie durch dieselbe „zu einer wackeren Erziehung für die Erde mitzuhelfen" sich entschließt, das zu entscheiden überlassen wir billigerweise ihr selbst. Aber auch wir dürfen nicht unbeachtet lassen daß selbst strenggläubige Prediger anders als die „Reaktionäre gegen die Weltregierung Christi" nach dem Beispiele Luthers mit dem „Worte Gottes" in die Fragen des tagtäglichen Lebens über Gesellschaftsordnung und Besitzverteilung, in den Pflichtenkreis des Staatsbürgers und der Hausgenossen, in Handel und Wandel, in Krieg und Frieden, in Kunst und Wissenschaft hinein zu leuchten sich nicht scheuen. Rothe nennt [1]) christliche Heilige innerhalb des Klerus jene Männer deren außerordentliche religiöse Wirksamkeit sich vorzugsweise durch außerkirchliche Mittel und eine Tätigkeit auf außerkirchlichen Gebieten vermittelt und die überhaupt den Laienmantel über dem Kirchenrock tragen; und er sagt „die einzige heilsame Politik für die Kirche ist sich fortwährend mit allen christlichen Strömungen auf den übrigen Lebensgebieten in lebendiger Berührung und aufrichtiger Freundschaft zu erhalten". [2])

Ein höchst verhängnisvoller Irrtum aber ists zu aller Zeit gewesen die christliche Kirche sich als eine die ganze Welt umfassende Hierarchie zu denken, ausgerüstet mit unbedingter priesterlicher, klerikaler Gewalt über Befugnisse und Bedürfnisse, über Gestaltung und Betätigung aller anderen in Wahrheit doch mit völlig gleichem Rechte neben dem geistlichen Gebiete koexistierenden weltlichen Gebiete. Eine Kirche nach deren Grundsätzen jegliche andere Lebensäußerung wie etwas Nebensächliches oder gar Unheiliges hinter der angeblich allein religiösen Erfüllung ihrer eigenartigen Gebote zurückzutreten hätte, eine solche Kirche ist wenigstens die evangelische, die apostolische, die ökumenische, die im eigentlichen Sinne des Wortes katholische Kirche nicht: diese betrachtet sich selbst nur als eine geschichtlich gewordene Form in empirischer Wirklichkeit, aber keineswegs als zusammenfallend, als identisch mit dem heiligen seligen Reich Gottes; sie ist nur ein Entwickelungsstadium der ihrem inneren geistigen Wesen nach die Gemeinschaft in und mit Christus darstellenden Christenheit; sie ist höchstens die Gemeinschaft der Frömmigkeit als solcher allein, aber nun und nimmermehr bereits die religiös sittliche Gemeinschaft in ihrer Normalität, nun und nimmermehr bereits das untrennbare Ineinander der Frömmigkeit und des natürlichen oder allgemein menschlichen Lebens.

Lediglich in diesem Ineinander haben wir die ideale Ausgestaltung aller menschlichen Lebenskreise und Lebensbetätigung, ihre wahrhaft religiöse Bestimmtheit oder christliche Durchgeistigung zu finden; und wie das gemeint sei? Besser als mit Worten Rothes [3])

[1]) Ethik V, S. 398. [2]) Rothes Aphorismen S. 320. [3]) Ethik II, S. 250 f.

vermögen wir es nicht zu sagen: „Religiöse Gemeinschaften gibt es ja doch augenscheinlich auch noch außer der Kirche; ja es sind geradezu alle übrigen moralischen Gemeinschaften gleichfalls religiöse und, falls alles moralisch in der Ordnung ist, schlechthin religiös bestimmte. Von der Familie bezweifelt kein über sich selbst einigermaßen klarer Christ daß die Gemeinschaft auch der Frömmigkeit zu ihrem Wesen gehört; ein wahrhaft würdiges, ein seinem eignen Begriff wirklich entsprechendes Familienleben läßt sich gar nicht anders denken denn als ein durchweg religiös beseeltes und geweihtes. Von dem Kunstleben und dem wissenschaftlichen Leben wird der Christ auch gewiß nicht anders urteilen als daß, wofern sie als solche gedeihen und befriedigen sollen, die Frömmigkeit ihre Seele sein muß, sie religiös gestimmt sein und Gefühl und Phantasieanschauung religiös stimmen, daß sie uns im Lichte der Idee Gottes die Welt verstehen und aus der Welt Gott verstehen lehren müssen. Das gesellige und das bürgerliche Leben angehend liegt ihre wesentliche Beziehung zur Frömmigkeit zwar nicht so offen auf der Hand; wir dürfen aber von jedem denkenden religiösen Menschen getrost fordern daß er dieselbe anerkenne. Sind nun die einzelnen besonderen moralischen Gemeinschaften alle wesentlich religiöse, so eignet notwendig auch dem Staat, in welchem sie sich organisch zur Einheit zusammenschließen, der religiöse Charakter auf wesentliche Weise. Und gerade dies läßt sich ja wieder am wenigsten verkennen, zumal vom Standpunkte der Geschichtsbetrachtung aus, daß ein gesundes und kräftiges Staatsleben ohne daß die Staatsangehörigen von einer lebendigen religiösen Gesinnung erfüllt und getragen sind ganz undenkbar ist. So sind denn alle moralische Gemeinschaften wesentlich religiöse; d. h. sie alle entsprechen jede ihrem eigenen Begriffe nur dann, wenn sie auch Gemeinschaften der Frömmigkeit sind."

In diesem Sinne ist die Religiosität von allen menschlichen Lebensbetätigungen die höchste; und zumal die christliche Religiosität ist ihnen allen übergeordnet und verhilft jeder von ihnen erst zu ihrem vollen sittlichen Wert; in diesem Sinne haben wir es zu verstehen daß in der Schrift das Himmelreich nicht nur mit einem alles überschattendem Baume, sondern auch mit einem Sauerteige verglichen wird der alles durchsäuert (Matth. 13, 33., 1. Kor. 5, 6); und in diesem Sinne halten wir unerschütterlich fest an dem „Eins ist not" als wirklicher Lösung der Welträtsel, als alleiniger Quelle des Friedens gegenüber den tausenderlei Versuchen den Weg zum Licht, die Stillung der großen Sehnsucht zu finden im Genußtaumel, im Jagen nach des Goldes Glück, in dionysischer Wissenschaft und apollinischer Kunst. Wir weisen es dagegen als Grundirrtum, als πρῶτον ψεῦδος, mit aller Entschiedenheit zurück daß Religion auch nur eine Beschäf-

tigung wie jede andere sein soll; wir wollen nichts wissen davon daß sie sich ganz wesentlich nach Ort und Zeit und Form von dem unterscheidet was sonst betrieben wird, sei es daß sie der eine von Berufs wegen alle Zeit, sei es daß sie der andere nur zur Feierzeit pflegt, der eine mit mehr, der andere mit weniger Geschick und Lust, bald als Gegenstand des gedächtnismäßigen Wissens oder begrifflichen Denkens, bald beschränkt auf die Stille des Gemütslebens, der rein gefühlsmäßigen Erfassung, bald sich erweisend in allerlei Handlungen von ausschließlich kultischem oder auch allgemein sittlichem Wert; vielmehr gilt von ihr erst recht was vom Gebete gesagt worden ist, es sei der Seele so notwendig wie dem Leibe das Atemholen dieser irdischen Luft in der wir leben.[1])

Und deshalb wollen wir auch in der Schule nichts wissen von einem Unterricht in Religion der neben dem Unterricht in Rechnen und Schreiben und Geschichte und Naturkunde usw. nur als geduldeter Fremdling sich um sich selber ganz allein zu kümmern hätte; im Gegenteil betrachten wir alle Lehrfächer als stehend im Dienste des Verhältnisses zu Gott und des Verhaltens gegen ihn; und deshalb meinen wir nun auch die universale Menschenbildung nicht einseitig, weder als idealistisch noch als realistisch, bezeichnen zu dürfen; wir wenden vielmehr auch auf sie an das bekannte Wort des Apostels Paulus (1. Kor. 3, 22 f.) „alles ist euer; ihr aber seid Christi; Christus aber ist Gottes."

Um indes einem eigentlich kaum noch möglichen Mißverständnis vorzubeugen erklären wir uns ganz ausdrücklich gegen eine zwiefache Verirrung: daß der Lehrer in der Schule das angeborene religiöse Bedürfnis seiner Zöglinge völlig unberücksichtigt läßt und daß er andrerseits mit aller seiner didaktischen Kunst, also auch für die sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse, insbesondere für die dabei nötige Stoffauswahl, die Taufe als Ausgangspunkt und die zu Erneuerung des Taufbundes erforderliche Reife als Ziel im Auge zu behalten habe; ersteres hieße die Schule religionslos machen; letzteres hieße hierarchisch jede Unterrichtsstunde in eine Art Religionsstunde im engeren Sinne verwandeln und so sie in den Dienst der Kirche als einer geschichtlich gewordenen Gemeinschaft mit individuellem Bekenntnis stellen; das aber kann für berechtigt oder gar für nötig halten nur wer da meint das Christentum sei um der Kirche und des geistlichen Amts willen da; und das Umgekehrte ist ja doch der Fall.

Wir sind also — um es nochmals festzustellen — dieser Meinung: Die Schule hat zur Darstellung der universellen Humanität zu erziehen und darf eben deshalb keinen Augenblick vergessen

[1]) Chr. Ernst Luthardt. Apologetische Vorträge I. S. 117.

als vornehmsten Adelstitel der menschlichen Natur, wie David Friedrich Strauß sagt,[1]) die Anlage zur Religion zu betrachten; da aber gerade das Christentum, und zwar das im reinen und lautern Gotteswort überlieferte Christentum, jene universale Aufgabe voll zur Geltung bringt, deshalb schieben wir nicht an Stelle der konfessionell kirchlichen Christenlehre neben Sachunterricht und Formunterricht u. dergl. unter dem Namen der religio moralis einen sogenannten allgemeinen Religionsunterricht ein; wohl aber machen wir zum Ziel unsrer gesamten von der Schule zu pflegenden Bildung die wahrhaft christliche Religiosität, die bei aller ihrer Christlichkeit doch nicht des apostolischen Wortes vergißt „Christus aber ist Gottes"; oder aller unser Unterricht, alle unsre Erziehung muß auf theozentrische Weltanschauung und Lebensführung hinarbeiten; und christozentrisch darf diese nur in dem Sinne sein daß Christus es ist in welchem sich Gott offenbart.

Wir berühren freilich damit einen Lehrsatz der uns mitten in den erbittertsten Kirchenstreit hineinwirft; und vor solchem hat sich ja die religiöse Unterweisung von Kathedern wie von Kanzeln herab zu hüten als vor ihrem ärgsten Feind. Wie aber das möglich sei, wie das Evangelium, wie das Wort unseres Herrn und Heilands Jesus Christus im recht eigentlich universalen Sinn verstanden und ausgelegt werden kann, davon mag Zeugnis liefern eine Predigt Brückners[2]) über Matth. 21, 28—31. Dort heißt es also: „Es hatte ein Mann zween Söhne . . . Der Mann ist Gott. Sein Gebot ist dasselbe an den einen wie an den andern. Es ist da kein Ansehen der Person. Es ist auch hier kein Unterschied. . . . Wie die Menschen allzumal einer sind dem Heilswillen gegenüber der sie rettet, so sind sie auch allzumal einer dem Heilswillen gegenüber der von ihnen fordert. Wie die heilsame Gnade Gottes allen Menschen erschienen ist in gleicher Weise, so ist auch das Gesetz der Freiheit allen Menschen auferlegt in gleicher Weise. Wie Gott sich gleich bleibt in dem was er unsrer Seele gibt, so bleibt er sich auch gleich in der Aufgabe die er damit verbindet.... Wie Gott uns nicht höher ehren kann als dadurch daß er in seinen Dienst uns nimmt, so können wir uns auch nicht höher ehren als dadurch daß wir in seinen Dienst treten und arbeiten in seinem Weinberg. . . . So weit das Reich Gottes reicht reicht auch die Arbeit im Weinberg. Wir können in ihm arbeiten an unsrem eignen Herzen, wenn wir darnach trachten daß wir lebendige Reben seien an dem der der rechte Weinstock ist. Wir können in ihm arbeiten in unserm Hause, wenn wir darnach trachten daß alle Glieder desselben auch lebendige Glieder werden an dem der das

[1]) Der alte und der neue Glaube. S. 95.

[2]) Seiner Zeit Universitätsprofessor in Leipzig, zuletzt Generalsuperintendent usw. in Berlin.

Haupt ist. Wir können in ihm arbeiten in den Gebieten des Lebens und der Kirche, wenn wir nur das Unsrige tun, daß andre und auch wir gehören zu der Gemeinschaft der Heiligen die in Christo gegründet ist. Wir können in ihm arbeiten, seis an uns, seis an anderen. Und ob du dich zurückziehst in stiller Sammlung in dein eignes Herz oder ob du in christlicher Tatkraft dich nach außen hin bewährst, gleichviel: du arbeitest im Weinberge Gottes. Ob du mit dem Stachel der Selbsterkenntnis gräbst tief in deine Seele hinein oder ob du in der Glut überströmender Liebe geistliche Segnungen ausgehen lässest in die Welt hinein, gleichviel: du arbeitest im Weinberge Gottes. Ob du im heiligen Vorrecht des allgemeinen Priestertums durch Wort und Tat dich als Versöhnten bezeugest oder das Amt hast das die Versöhnung predigt, gleichviel: du arbeitest im Weinberge Gottes. Es gibt ein Arbeiten im Weinberge Gottes, geschehe es in Amtspflicht oder allgemeiner Christenpflicht, geschehe es an den Hohen oder in den Hütten der Armen, geschehe es in den Kirchen oder auf den Straßen, geschehe es bei vorübergehender Gelegenheit oder in geregelter Ordnung. . . . Die Arbeit im Reiche Gottes muß der eigentliche Mittelpunkt aller menschlichen Tätigkeit, sie soll der geheime Grundzug aller menschlichen Sorgen, sie soll die innerste Einheit und Gleichheit aller menschlichen Bestrebungen sein. Von dem Fürsten an der auf dem Throne sitzt und Völker regiert bis herab zu dem geringsten Arbeiter der im Schweiße seines Angesichts seine kärgliche Nahrung verdient, von dem Vermögenden an der über viel gesetzt ist bis herab zu dem Entblößten der auf andrer Mitleid angewiesen ist, von dem gereiften Manne der eine lange Erfahrung hinter sich hat, einen großen Wirkungskreis vor sich hat bis zu dem heranwachsenden Kinde das schüchtern seine ersten Schritte im Leben tut, von dem Manne der Wissenschaft der sein Leben im Dienste der höchsten Ideen verbringt bis herab zu dem dessen Leben in den niedrigsten Geschäften sich bewegt — sie haben alle die eine Aufgabe an ihrem Teile, nach ihren Kräften dem Reiche Gottes zu dienen. . . . Dieses Gebot ist an die Spitze unseres Lebens gestellt. . . . Es erneuert sich an jedem Morgen; es erneuert sich besonders an den Wendepunkten des Lebens. . . . Es handelt sich nicht um das was wir tun, sondern um den Geist in welchem wir es tun. Und wenn du Dinge zu treiben hättest die an der äußersten Peripherie liegen, dich selber wenigstens mußt du im Mittelpunkte des göttlichen Reiches wissen usw. usw."

Schon dieser Begriff eines göttlichen Reiches ist unvereinbar mit irgend welchem religiösen Partikularismus, mit einer Religiosität besonders auserwählter Leute, mit einer Religiosität auf ganz absonderliches Tun beschränkt. Es ist eben ein allumfassendes Reich, die eine einzig wahre Universaltheokratie, in der

es keinerlei Wollen gibt das nicht so oder hinausläuft auf ein Geschehen des ethischen und hedonischen Gottes-willens. Von diesem Reiche hat der Menschensohn, die letzte Offenbarung des Herrn aller Herrn, des Königs aller Könige (Hebr. 1, 2), in allen seinen Gleichnissen und Sprüchen usw. geredet; für dessen Vollendung hat er lebend und sterbend gewirkt (Joh. 9, 4., 19, 30); um dessen willen erging sein Ruf an alle Welt zu ihm zu kommen und bei ihm zu bleiben, ihm nachzufolgen und teil zu haben an allem was sein ist; um dessen willen ist auch sein letzter den Jüngern erteilter Auftrag an seinen Namen geknüpft, an den einen Namen in dem allein das Heil zu finden, der allein den Menschen gegeben ist darinnen sie sollen selig werden (Matth. 28, 19. 20., Apostelg. 4, 12).

Beruht nun die Ausschließlichkeit der an diesen Namen geknüpften Heilsbedingung darauf daß Jesus Christus die letzte, die vollkommenste Offenbarung des einen Gottes ist, dessen Königtum herrscht über das All (5. Mos. 4, 35., Ps. 103, 19., Jes. 45, 5., Matth. 4, 10., Joh. 12, 45., 14, 6. 9., 1. Kor. 8, 6 usw.), nun dann sind auch seine Forderungen (praecepta) wie seine Verheißungen (promissa) ausnahmlos für alle bestimmt: das aber ist ja auch der Inhalt apostolischer Predigt und alttestamentlicher Prophetie (Jes. 45, 22., Ezech. 18, 23., Zeph. 2, 11., 1. Tim. 2, 4., Tit. 2, 11., 2. Petri 3, 9. u. dergl.); das haben die himmlischen Heerscharen den Hirten verkündet (Luk. 2, 10); und darauf hinaus läuft die magna charta des Gottesreiches, wie sie der Herr Jesus Christ in der Bergpredigt bei seinem erstmaligen messianischen Auftreten dem zahlreich versammelten Volke vorlegt (Matth. 5, 1 ff.). Nicht macht er in seinen Makarismen die Seligkeit abhängig von einem Verhalten das keineswegs für jeden geboten erscheint, sondern nur auf ganz bestimmte Lebenslagen paßt; wohl aber veranschaulicht er die Seligkeit als eine ganz allgemeine, als universal, sofern sie jedem die gerade seinem eigenartigen Bedürfnis entsprechende Befriedigung gewährt, so daß es in dem seligen Gottesreich überhaupt keinen Armen ohne entsprechenden Besitz, keinen Leidtragenden ohne entsprechenden Trost usw. gibt.

Oder wäre es nicht ein mit dem evangelischen Materialprinzip von der Gerechtigkeit aus Glauben völlig unvereinbares Mißverständnis wollten wir in den mit den Seligpreisungen verbundenen Kausalsätzen den realen Grund für die Seligkeit, den ursächlichen Zusammenhang zwischen Seligkeit und Armut usw. suchen, den Armen usw. als solchen ein gewisses Anrecht auf die Seligkeit zusprechen? Enthalten diese Kausalsätze nicht vielmehr den logischen Grund, inwiefern das Urteil „Selig sind die da geistlich arm sind" usw. aus dem Wesen der Seligkeit sich ergibt? Nicht kommt es an auf die Übereinstimmung zwischen dem Subjekt und dem Prä-

dikat des Hauptsatzes (selig — arm, selig — Leid tragen usw.), als ob Armut usw. das die Seligkeit Bedingende, als ob die Seligkeit das zweifellose causatum der Armut usw. wäre; wohl aber kommt es an auf die Identität zwischen den beiden Prädikaten im Hauptsatz und Nebensatz (selig sein — Himmelreich besitzen, selig sein — getröstet werden usw.). Und bei dem Wehe (Luk. 6, 24 ff.) ist es gerade so: diejenigen die es trifft entbehren allemal das was ihnen im falsch verstandenem Eudämonismus das Unentbehrlichste schien, um dessen willen sie das wahre Heil sich verscherzten. Daß indes solches Wehe nicht in demselben universellen Sinne allen bestimmt ist wie das Selig das versteht sich natürlich von selbst; und wenn in den Reden Jesu bei Matthäus und Lukas beidemal auf Reiche und Arme usw. exemplifiziert wird, so schließen wir nicht daraus daß Armut usw. an sich für das Selig, Reichtum usw. an sich ein für allemal als das causaus anzusehen sind; wohl aber betrachten wir das „Entweder — oder" als giltig für alle Menschen ohne Ausnahme: es bleibt sich völlig gleich ob wir die Allgemeingiltigkeit der sittlichen Weltordnung, des göttlichen Heilsratschlusses bemessen nach denen die im Gehorsam gegen den ethischen Gotteswillen auch für Erfüllung des hedonischen Gotteswillens eo ipso mitwirken oder nach denen die sich selber diese durch Nichtachtung jenes verscherzen; wem nicht das Selig gilt den trifft das Wehe; und wer von dem Wehe verschont bleibt dem wird das Selig zuteil; entweder oder! aber bei der Giltigkeit dieses Gesetzes bleibt es stets. Und wie unser Heiland Jesus Christus das Seligsein nach allen erdenklichen Seiten konkretisiert nichts weglassend was diesem oder jenem begehrenswert erscheint (Röm. 8, 28., Offenb. 21, 4), so umfaßt er mit den Subjekten Arme, Leidtragende usw. alle, die gesamte Menschheit, jedem Hoffnung zusprechend, keinen vergessend, jedem Aussicht machend auf das Himmelreich (Matth. 5, 3—10).[1])

Um dieses dem Christentum eigenartigen Universalismus willen müssen selbstverständlich nun auch die Heilsbedingungen universal sein; und die eine, die alleinige objektive Heilsbedingung, den göttlichen Liebesratschluß (Joh. 3, 16), auf Grund dessen der Herr Jesus Christus die Seligkeit bringt, haben wir eben behandelt.

Als die für jeden unerläßliche, für keinen aber auch unerfüllbare subjektive Heilsbedingung könnten wir die in Buße und Glauben sich bewährende Zugehörigkeit zu Christo bezeichnen (Matth. 12, 30., Mark. 1, 15.); da aber — abgesehen von der Undeutlichkeit des Begriffes Zugehörigkeit zu ihm — Buße und Glaube beides, das menschliche Wissen und Wollen umfassen,

[1]) Vergl. Römpler. Handbuch für Lehrer zur unterrichtlichen Behandlung biblischer Geschichten. III, S. 208 ff.

die Buße gegenüber dem anormalen, der Glaube gegenüber dem normalen Verhältnis zu Gott, und da beide zusammen den wahrhaft sittlichen Charakter in christlichem Sinn ausmachen, das neue Leben der Kinder Gottes, die Religiosität als Ineinander der Frömmigkeit und des natürlichen oder allgemein menschlichen Lebens, so ziehen wir es vor als subjektive Heilsbedingung anzunehmen die mit der göttlichen Liebe korrespondierende Liebe des Menschen ganz entsprechend den eignen Worten unsres Herrn und Heilandes Jesus Christus (Luk. 10, 25 ff., Joh. 13, 34. 35., 14, 23., 1. Joh. 4, 7 ff.).

Damit haben wir bereits ausgesprochen was nach unsrer Überzeugung allein von aller Erziehung zu erstreben, zu erarbeiten ist; und wir würden uns dabei kaum in Widerspruch finden mit dem was das kirchliche Katechumenat will, wir würden keine Ursache haben an dem herkömmlichen kirchlichen Religionsunterricht Ausstellungen zu machen, wenn er nicht zur Erreichung jenes Zieles vielfach Wege bevorzugte die wir als gangbar und zuverlässig für jedermann anzuerkennen nicht vermögen, die mit dem Universalismus des Christentums sich nicht vertragen.

Beruht nämlich dieser, wie wir nun einmal annehmen zu dürfen glauben, auf der Allgemeingiltigkeit der göttlichen Verheißungen und Forderungen, dann hat die religiöse Erziehung, insbesondere der religiöse Unterricht, bei Erwachsenen ebenso wie bei Kindern, sich zunächst und vorwiegend an die Seite des menschlichen Personlebens zu wenden nach welcher bei allen Menschen die Aufnahmefähigkeit und Leistungsfähigkeit im allgemeinen als gleich vorausgesetzt werden kann; das ist aber weder bei dem mehr sinnlichen Vorstellungsleben, noch bei dem mehr geistigen Begriffsleben, wohl aber bei dem Gemütsleben der Fall: jene sind durch den unendlich mannigfaltigen Inhalt ihrer Objekte bestimmt; dieses ist von rein innerlicher, subjektiver Art; und entsprechend der dem Menschen als solchem eigenartigen persönlichen Natur ist es als persönliches Erleben, also auch des für alle Menschen gleichen Verhältnisses zwischen Gott und Mensch, allen gleich notwendig, allen gleich möglich, allen gleich dienstbar, sei es passiv als Sache des Gefühls, sei es aktiv als Sache des Willens.

Gewiß leugnen auch wir keinen Augenblick daß es Menschen von ganz verschiedener Gemütsart gibt, daß insbesondere auch Männer und Frauen und Reiche und Arme usw. sich ganz anders gehaben je nach der Kraft und Klarheit und Reinheit und Tiefe ihrer religiösen Gesinnung; gewiß ändert sich die Förderung und Hemmung, die Unterstützung und Gegenwirkung, die Exzitation und Depression im Gemütsleben, die Lust und Unlust, die Neigung und Abneigung, die Sympathie und die Antipathie mit den äußeren

Einflüssen, mit den Verhältnissen unter denen wir leben: aber so oft auch von Gemütsveränderungen und Stimmungsumschlag, von Gemütsbildung und Charakterentwicklung und Wandlungen des Herzens, von gemütlichen und ungemütlichen, von herzigen und herzlosen Leuten, gefühlvoller und gefühlsleerer Art, willensstarkem und willensschwachem Wesen u. dergl. die Rede ist, immer liegt der damit gemeinte Unterschied daran daß unsre persönliche Stellungnahme zu den auf uns einwirkenden Dingen oder Geschehnissen eine andre wird; nicht aber liegts an diesen selber. Wir können selbst ganz von der gleichen Sache heute so oder morgen so bewegt werden oder auch den mannigfaltigsten Erfahrungen gegenüber in gleich unerschütterlicher Ruhe bleiben; und ebenso können Personen der verschiedensten Lebensstellung, nach Alter und Geschlecht und Bildungsgrad u. dergl. völlig andersartig, sie können in gleichem Falle gleich freudig oder traurig sein, sich gleich zustimmend oder ablehnend verhalten: und die Erziehung, auch die religiöse Erziehung, hat daher bei ihrer Aufgabe das Gemüt zu bilden sich weniger um jenes tausendfältige objektive Vielerlei der von außen an uns herantretenden Reize zu sorgen als vielmehr darum daß überhaupt eine gewisse Teilnahme des Ich mit seinem Selbstbewußtsein, seiner Selbstbestimmung, ein persönliches Interesse vorhanden ist.

Daß dergleichen in formalem Sinne[1]) vorhanden sei, also „abgesehen von allem was die Seele denkt und tut", das haben wir als nächste Aufgabe für den Erzieher, für den erziehenden Unterricht zu bezeichnen. Da aber freilich erst dann in Wahrheit von vorhandenem Gemüt geredet werden kann, wenn unsere Zöglinge ihre Lust oder Unlust, ihre Neigung oder Abneigung, kurz das persönliche Interesse irgendwelchem Inhalt zuwenden, dieses also nicht mehr indifferent, sondern material bestimmt ist, so muß selbstverständlich auch auf solches materiale unsre Bildungsarbeit bedacht sein.

So bezieht sich auch die Klage des Propheten Jeremias (25, 4) „ihr habt nie hören wollen, noch eure Ohren neigen" gleich dem tief ergreifenden Wort unsres Herrn und Heilandes selber „Jerusalem, Jerusalem! die du tötest die Propheten und steinigst die zu dir gesandt sind! wie oft habe ich deine Kinder versammeln wollen wie eine Henne versammelt ihre Küchlein unter ihre Flügel! und ihr habt nicht gewollt" (Matth. 23, 37., vergl. 11, 21), sie beziehen sich nicht auf Gemütlosigkeit, auf Gleichgültigkeit, Indifferentismus, Apathie u. dergl. überhaupt; sie beziehen sich auf eine fehlerhafte Verfassung des Gemüts, auf das jüdische Widerstreben

[1]) Vergl. Luthardt. Kompendium der Dogmatik. S. 317. Dort wird auf den concursus angewendet „formal" und „material" gerade umgekehrt verstanden.

gegen den heiligen Geist (Apostelg. 7, 51). Und auch aus dem Gebete des Herrn „Vater! vergib ihnen! denn sie wissen nicht was sie tun" (Luk. 23, 34), verglichen mit dem „Hosianna dem Sohne David!" und dem „Kreuzige ihn!" desselben Volkes (Matth. 21,9., Mark. 15, 13), ist zu ersehen daß der Gegenstand jener Klagen nicht eine „individuelle Eigentümlichkeit des inneren Lebens" im allgemeinen war, sondern ein ganz bestimmter Gefühlsinhalt, wenn auch beruhend auf fremder Einflüsterung, auf Suggestion fremder Vorstellungen und Vorstellungsverknüpfungen; und mit Israel sind darin die fanatisierten Massen unsrer Tage oder zur Zeit der Gegenreformation usw. völlig gleich. Dem gegenüber haben wir nun aber auch unsrem evangelischen Bekenntnis, der reformatorisch protestantischen Auffassung des Christentums gemäß mit größter Entschiedenheit daran festzuhalten daß das Christentum die Religion des Ich ist, wie ja auch unsere Symbole, das apostolische und nicänische und lutherische, mit credo d. h. „ich glaube" beginnen. Und unsre religiöse Erziehung hat dafür zu sorgen daß das, wie wir a priori annehmen, von Natur gegebene objektive Verhältnis zu Gott von jedem Christen als eignes innerstes Erlebnis gewußt und gewollt und durch die gesamte Lebensführung betätigt wird.

Das Selbstbewußtsein, das Selbstgefühl, der eigne Wille müssen sozusagen zum Gottesbewußtsein, zum Gottesgefühl, zum Gotteswillen werden, wie ja Gott zu seinem Bild den Menschen von allem Anfang an geschaffen hat (1. Mos. 1, 27).

Dieser Bestimmung nicht entsprechen und gleichwohl sich als Herrn der Welt gebärden wirkt komisch, macht den Menschen zu der lächerlichen dämonischen Figur eines Affen Gottes; trotz Gott wohlgefälliger Gesinnung aber nicht zur vollen Weltherrschaft kommen ist die Tragik des Menschenlebens unter der auf Erden jeder noch zu leiden hat; sie hat das Wort geprägt „Mensch sein heißt ein Kämpfer sein": ein Kämpfer nämlich gegen das vermeintliche Böse das in ungezählten Formen uns umgibt, schließlich aber doch nur dem progressus, der sich allmählich vollziehenden Vollendung, der Entwicklung, der Vergeistigung dient (1. Mos. 50, 20., Joh. 11, 4., Röm. 8, 18) und an der mitzuarbeiten dem Menschen seine höchste Würde verleiht. Verzweifeln freilich müßten wir bei allen den Leiden dieser Zeit, hätten wir nicht den Glauben, das Vertrauen auf den ewigen in Christo offenbarten Liebesratschluß und die darin begriffenen promissa und praecepta des hedonischen und ethischen Gotteswillens.

Solches Vertrauen das ist der rechte Inhalt eines wahrhaft christlichen Gemütslebens und bildet eine andere Aufgabe des Religionsunterrichtes als der *gedächtnismäßige Besitz* und *bekenntnismäßige Erweis* gewisser *Vorstellungen* und *Begriffe*.

In großer Menge sind diese, zum Teil der heiligen Schrift entlehnt, von der Kirche, insbesondere von deren Vertretern im geistlichen Amt, von Konzilien und Bischöfen und Theologen fixiert und für Prediger und Seelsorger, für Homileten und Katecheten auf Kanzeln und Kathedern sanktioniert worden; und gewiß mag bei deren Gebrauch eine gewisse kirchliche Beeinflussung und Überwachung notwendig gewesen sein Lehrern gegenüber wie die alten Missionare waren, von deren Akkomodation bis auf den heutigen Tag noch Zeugnis ablegen unsere heiligsten Feste und Festgebräuche mit ihrer Anlehnung an heidnischen Kultus und jüdischen Tempeldienst oder Einkleidungen christlicher Dogmen in orientalische oder griechisch-römische und germanische Mythen. Dabei legt sich uns besonders in bezug auf den Unterschied von Vorstellungen und Begriffen außerordentlich nahe die Erinnerung an Esoteriker und Exoteriker, an heidnische Epopten und Mysten, vielleicht sogar an christliche competentes und audientes, an Kinder denen Milch und an Vollkommene denen starke Speise gebührt (1. Kor. 3, 1, 2., 14, 20., Hebr. 5, 12. 14), an die praedicatio apostolica mit ihrer für alle Welt bestimmten Heilspredigt und an die profunda et secreta sacramenta, die nach altkirchlicher Sitte den Reifen vorbehalten blieben, wie z. B. das Vaterunser als ein Vorrecht der Getauften oder wie das Taufsymbol als ein ins Herz geschriebenes vor jedem Uneingeweihten zu bewahrendes Heiligtum.[1])

Und wenn nun der Herr Jesus Christ, der in Gleichnissen redet zu denen denen es nicht gegeben ist zu vernehmen die Geheimnisse des Himmelreichs (Matth. 13, 11), zwar seinen Jüngern die Gleichnisse auslegt (Mark. 4, 34), dabei jedoch über die Unverständigkeit klagt die solcher Auslegung noch bedarf (Luk. 24, 25., Joh. 3, 10., 8, 43), so schließen wir daraus gewiß mit Recht daß sichs bei ihm nicht um eine Auswahl, eine bestimmte Summe von Kenntnissen empirischer oder spekulativer Art handelt, sondern nur um ein stufenmäßiges methodisches Aufsteigen von Vorstellungen zu Begriffen; denn diese haben beide gleichermaßen bei ihm immer und überall, für die einfachsten Leute des Volkes oder für die schriftgelehrten Mitglieder des Sanhedrin, zum Gegenstand das Reich Gottes und dessen Kommen zu aller Welt und das heilige Leben in ihm, Heilsgabe und Heilsannahme, göttliche Heilswirkung und menschliche Heilserfahrung.

Und hierauf hat nun auch unser Religionsunterricht sein Absehen zu richten; und deshalb setzen wir an die Stelle gewisser Vorstellungen und Begriffe als Ziel die religio moralis; und jene betrachten wir nur als Mittel zum Zweck, bewerten sie nur ihrer methodischen Bedeutung nach, sofern sie in der Tat

[1]) Zezschwitz. System der Katechetik I. S. 113. 115. 184.

der religiösen Gemütsbildung, der Bildung wahrhaft religiöser Gesinnung förderlich sind.

David Friedrich Strauß erwähnt einmal in einem seiner Briefe die Schwierigkeiten die dem Prediger aus der verschiedenen Bildungsstufe seiner Zuhörer erwachsen; und diesen gegenüber bezeichnet er es als Pflicht des Geistlichen das Volk der Begriffsstufe in der Religion näher zu bringen, zu diesem Zwecke aber Vorstellungen überhaupt zwar nicht zu vermeiden, jedoch bei den zurzeit noch unentbehrlichen Vorstellungen den Begriff mindestens durchscheinen zu lassen.

Wohl zielt Strauß mit seinen Bedenken zunächst ab auf die Kanzelrede, auf die geistlichen Ansprachen am Altar und am Grabe, vielleicht auch auf gedruckte Predigten und allerhand Erbauungsbücher u. dergl.; dieselben Schwierigkeiten aber, mit denen die lehrende und seelsorgerisch tätige Kirche bei der Masse des Volkes zu kämpfen hat, gibt es auch und vielleicht in noch höherem Maße für die religiöse Unterweisung in der Schule.

Gerade sie sind vielleicht die Veranlassung für die sich immer wieder erneuernden Versuche den Religionsunterricht völlig aus der Schule hinauszuweisen oder ihn wenigstens den geistigen Entwicklungsgesetzen, den Ergebnissen der experimentellen Psychologie gemäß zu reformieren; schon jetzt dürften ja über den im ersten Unterricht einzuhaltenden Weg vom Konkreten zum Abstrakten, von der Vorstellung zum Begriff kaum noch abweichende Meinungen unter den Pädagogen anzunehmen sein; und auch die evangelische Katechetik erkennt diesen Weg an in ihrem Fortschreiten vom akroamatisch positiven zum dialektisch didaktischen Verfahren, von biblischer Geschichte zum Katechismus als symbolischem Buch. Wo aber an diesem als Lehrgegenstand noch festgehalten wird da ist selbstverständlich nicht allein das darbietende Lehrverfahren, das bloße Mitteilen von Neuem ohne „Einstimmung" und „Erarbeitung" u. dergl. anzuwenden; und in alle Wege ist nicht genug geschehen damit daß der religiöse Unterrichtsstoff dem mechanischen Gedächtnis sicher eingeprägt wird; vielmehr bildet dieser das recht eigentliche Objekt der evangelischen fides explicita und ist als solches auf dem Wege des dialektisch didaktischen und paränetisch teleologischen Verfahrens,[1]) selbstverständlich auch unter Verwendung der unentbehrlichen Veranschaulichungsmittel, sei es oratorisch (monologisch) wie in der Predigt, sei es unter Mitverwendung der Frage (erotematisch — dialogisch) wie im katechetischen Lehrgespräch zum persönlichen passiven wie aktiven Erlebnis zu machen.

Näher darauf einzugehen ist hier nicht der Ort; aber erwähnen mußten wir es doch; sonst würde vielleicht aus der Tatsache daß der

[1]) Vergl. Zezschwitz. System der Katechetik. II, 2, 2. S. 6. 303 ff. 575 ff.

Herr Jesus Christ den Armen am Geist das Selig in allererster Linie zugesprochen (Matth. 5, 3., 11, 25), das Sehen des Reiches Gottes also keineswegs von der Geistesbildung im engeren Sinne abhängig gemacht hat (Joh. 3, 3., vergl. Ephes. 3, 19), sonst würde vielleicht aus dieser Tatsache der Fehlschluß gezogen die Intelligenz stehe im feindlichen Gegensatz zur christlichen Religion, die christliche Kirche treffe mit Recht der Vorwurf eine Verdummungsanstalt zu sein.

Groß, außerordentlich groß ist die Zahl der Schriftstellen welche das Gegenteil beweisen und die Sozialpflicht den allgemeinen Bildungsstand zu heben als eine unabweisbare anerkennen: wir brauchen nur zu hören was der alttestamentliche Prediger und der Siracide von der Weisheit sagen verglichen mit 1. Kor. 1, 30., Ephes. 1, 17., Kol. 2, 3 u. dergl. oder das Urteil des Herrn und der neutestamentlichen Briefe über die Wahrheit (Joh. 1, 17., 4, 24., 8, 44., 14, 6., 16, 13., 18, 37., 2. Kor. 13, 8., Gal. 5, 7., Ephes. 5, 9., 6, 14., Phil. 4, 8., 1. Tim. 2, 4., 1. Petri 1, 22., 2. Petri 2, 2., Jak. 5, 19. 20. usw.) oder den göttlichen Beruf zu predigen allem Volk (2. Mos. 9, 16., Ps. 15, 2., 89, 2., 92, 3., 119, 43., Jes. 3, 10., 40, 9., Jer. 3, 15., Zeph. 2, 11., Matth. 10, 6. 7., 28, 19., Luk. 9, 60., Apostelg. 5, 20., 8, 26., 15, 22., Kol. 3, 16., 2. Tim. 4, 2. usw.) oder die Anerkennung die dem Lehramt zugesprochen wird (Dan. 12, 3., Jak. 3, 1., Hebr. 13, 7.). Und die Geschichte der Kirche? Trotz alles Schimpfes den das eine Wort „Bartholomäusnacht" für alle Zeit dem Christentum eingetragen hat verkündet sie zum herrlichsten Ruhme desselben welches ganz unberechenbare Verdienst um die allgemeine Menschenbildung ihr unverlierbar gebührt: denn nicht etwa ist es die Theologie allein für welche die Vertreter der Wissenschaft innerhalb der christlichen Gemeinden gearbeitet haben und welche nun ihnen zum Dank gewissermaßen ein Spiegelbild bietet für die gewaltigen Errungenschaften ehrlichster Geistesarbeit; die Philosophie und die Philologie, die Politik und Jurisprudenz, die Geschichte und die mancherlei Zweige der Naturwissenschaft, also vor allem auch der Medizin, sie alle tragen ihren Anteil an der Dankesschuld die sich das Christentum, die sich die christliche Kirche in ihren geistlichen wie weltlichen Vertretern ganz im allgemeinen um die Kulturentwicklung erworben hat.[1])

Nicht aber bloß in bezug auf Wissenschaft! Haben wir doch die Moralität, eine gewisse Eigentümlichkeit des Handelns, des Wollens, des Charakters, des Gemütes, zur Geistesbildung auch mit zu rechnen; wenigstens müßten wir diese für unharmonisch erklären, wenn sich mit dem reichsten und zuverlässigsten Wissen,

[1]) Vergl. Luthardt. Apolog. Vortr. I, S. 201 ff., III, S. 158 ff.

mit dem umfassendsten und gediegensten Wahrheitsbesitz nicht jene Freiheit verbände die sich bei tatkräftigster Ausführung der einmal gefaßten wohl erwogenen Entschlüsse die selbsteigenste Beschränkung auf das als gut Erkannte vorbehält und zumal irgend welcher Knechtschaft unter die Sinne nicht mehr unterwirft.

Es darf eben nie vergessen werden daß Wissenschaft und Leben, insbesondere also auch Theologie des Gelehrten und Religiosität des Volkes, zweierlei sind: jene hebt sich und senkt sich je nach dem Grade der von ihr in Anspruch genommenen und für sie schaffenden Intelligenz, die gewissermaßen den Wertmesser der Wissenschaftlichkeit bildet; diese dagegen, die Religiosität, ist als solche von der Wissenschaftlichkeit als dem theoretischen Formalprinzip der Philosophie völlig unabhängig und entspricht weit eher dem praktischen Formalprinzip der Lebenskunst.

Und daß das Christentum an sich den Willen nicht lähmt, sondern gerade die Tatkraft, das entschiedene Handeln, das überzeugungstreue Verfolgen eines wenn auch noch so hoch gesteckten Zieles aufs äußerste anzuspornen vermag (2. Kor. 12, 9. 10), zum Beweise dafür brauchen wir nur an einen Paulus, an die Märtyrer und Missionare und Kreuzfahrer, vor allem aber an die Liebesarbeit der Krankenpfleger in Krieg und Frieden, an jene Art von Lebensführung zu erinnern, wie sie der Herr Jesus Christ in Wort und Tat, in einem Leben der Liebe bis zum Tode, ja zum Tode am Kreuz uns vorgelebt hat.

Wohin dagegen das schrankenlose Aufsteigen von der Vorstellungsstufe zur Begriffsstufe führen kann das lehrt uns am besten Strauß mit dem Satze Religion und Bildung stünden nicht in gleichem, sondern in dem umgekehrten Verhältnis, daß mit dem Fortschreiten der letzteren die erstere zurücktritt.[1]) Er sagt „Es ist nicht anders: so sehr bis auf einen gewissen Punkt Religion und Geistesbildung Hand in Hand gehen, so ist dies doch nur so lange der Fall als die Bildung der Völker sich vorzugsweise in der Form der Einbildung hält; sobald sie Verstandesbildung wird, und besonders sobald sie durch Beobachtung der Natur und ihrer Gesetze sich vermittelt, fängt ein Gegensatz sich zu entwickeln an der die Religion immer mehr beschränkt."

Und ist es nicht wahr daß gerade die höchsten und feinsten Intelligenzen nur zu oft jenes Segens entbehren den frommgläubige, aber wissenschaftlich ungeschulte Leute des Volkes im Evangelium zu finden gewöhnt sind? Frieden trotz schwerer innerer Kämpfe, Trost in bitterster äußerer Not, unzerstörbare Hoffnung zum seligen Sterben, Kraft zum Schaffen und Tragen im Leben,

[1]) Der alte und der neue Glaube S. 140 ff.

Siegesgewißheit in Irrtum und Zweifeln, zuversichtliches Vertrauen auf Ordnung und Gesetz? Ist es nicht wahr daß Tausende schon dem Jüngling gleich im verschleierten Bild zu Sais (vergl. 1. Kor. 13, 12), nicht durch die Wahrheitsliebe selber, sondern durch eine übermütig maßlose Forschbegier des Lebens Heiterkeit verscherzten? Und ist es nicht wahr daß manchem unter ihnen bei dem vergeblichen Suchen nach Wahrheit auf dunklen und verworrenen Pfaden nur ein glückliches Geschick noch in den reinsten Genüssen der Kunst und einem diese unverfälscht darstellenden Handeln die edelste Begeisterung zu erhalten oder wieder zu erwecken vermocht hat? Oder wäre es etwas anderes was auch einen Strauß zu dem Bekenntnis drängt „Die Religion ist in uns nicht mehr was sie unsern Vätern war; daraus folgt aber nicht daß sie in uns erloschen ist"? Denn wenn er, (abgesehen von den beiden Zugaben „Von unsren großen Dichtern" — „Von unsren großen Musikern")[1]) fortfährt „Geblieben ist uns in jedem Falle der Grundbestandteil aller Religion, das Gefühl der unbedingten Abhängigkeit", dann bestätigt er nur unsere Meinung daß den Gefahren religionsfeindlicher Abstraktionen am sichersten entgegengearbeitet wird durch treue sorgsame Pflege des Gemüts: diese bedarf wohl, wie schon gesagt, der Vorstellungen und Begriffe als Mittel zum Zweck; nimmermehr aber darf von den Erziehern, von den Lehrern in Kirche und Schule und Haus, einseitige intelektuelle Bildung des Volkes auf Kosten seiner Gemütsbildung erstrebt werden durch Aneignung gewisser Vorstellungen und Begriffe um ihrer selbst willen.

Wir möchten sagen das Gemütsleben sei formal bedingt und bestimmt durch die sinnlich vermittelten Vorstellungen, material dagegen werde es moralisch normiert durch die auf dem Wege geistiger Arbeit gewonnenen Begriffe; mit anderen Worten: Lust und Unlust, Sympathie und Antipathie, freudige Erinnerung und schmerzliches Gedenken, Hoffnung und Furcht, affirmatives und negatives Streben können nicht sein ohne gewisse Reize samt den durch diese hervorgerufenen Empfindungen und Vorstellungen; aber zum subjektiven Erleben werden sie doch erst mit dem für uns als Personen wesentlichen Bewußtsein, der ersten Tat des denkenden Ich; erhält dieses zum Inhalt mehr des Unwahren, des Bösen, des Häßlichen oder mehr des Schönen, des Guten, des Wahren, so gestaltet sich natürlich auch unser Gemütsleben danach; aber schließlich sind doch das Urteil über Angenehmes oder Unangenehmes usw., mag sich dieses auf den Geist oder Leib, auf uns oder andere, auf Vergangenheit oder Zukunft und dergl. be-

[1]) a. a. O. S. 299 ff.

ziehen, der Wert den wir denkend unsren Vorstellungen beilegen als das unser Wollen, d. i. das Denken der zur Erlangung oder Abwendung dessen was uns gefällt oder mißfällt notwendigen Handlungen, mehr oder weniger sittlich Motivierende zu bezeichnen. Und hierin liegt die Notwendigkeit der intellektuellen Bildung als eines ganz wesentlichen Bestandteils der allgemeinen harmonischen menschlichen Geistesbildung (s. o. S. 208).

Indessen! Schwerlich brauchen wir an dieser Stelle nochmals daran zu erinnern daß aller Unterricht erziehlich, Gesinnungsunterricht sein soll, daß gerade der Religionsunterricht vor allem „auf das Gemüt zu wirken geeignet und bestimmt ist", daß auch dessen Methodik keinesfalls mit abstraktem Denken begonnen wissen will, sondern mit Anschauungen, mit Konkretem, mit Tatsächlichem und daß wegen der sittlich erziehenden neben der rein unterrichtlichen Aufgabe von der dialektisch didaktischen Lehrart untrennbar ist die teleologisch-paränetische, die am Geiste persönlichen Glaubens und persönlicher Liebe ihren Grundcharakter hat. [1])

Besonders bezüglich der reinen Begriffe, wie sie sich zahlreich finden z. B. in den Lehrsätzen von dem Wesen Gottes des Absoluten, von der persönlichen und sakramentalen Einheit göttlicher und menschlicher Natur, von Rechtfertigung und Versöhnung, von den Gaben des heiligen Geistes usw., erinnern wir wiederholentlich (s. o. S. 206) wie ängstlich der Lehrer sich zu hüten hat daß er nicht statt des ersehnten Brotes und Eies und Fisches nur einen Stein gibt und eine Schlange und einen Skorpion (Matth. 7, 9., Luk. 11, 11. 12). Wenn es nur leichter wäre immer recht scharf auseinander zu halten was als Tatsache selber gelehrt und geglaubt werden soll und was nur im sprachlichen Gewande des Tatsächlichen die erziehliche Wirkung einer Idee zu vermitteln hat und was lediglich als theoretische Wahrheit ohne alle sinnliche Vorstellung von bleibendem Bildungswerte ist! Wenn es nur immer zweifellos feststände ob der für die religiöse Unterweisung vorliegende Gegenstand etwas nur Denkbares, etwas Begreifliches oder etwas sinnlich Wahrnehmbares, eine wirkliche Sache oder die bloße Vorstellung von dieser ist!

Einmal hat ja alles Tatsächliche oder real Existierende auch einen Gedanken, ein wirkliches Gedachtwerden, ein als seiend Gedachtes, ein ideelles Sein, ein Urbild oder Ideal zur Voraussetzung; und zum andern liegt wenigstens den menschlichen Ideen immer etwas real Seiendes oder dessen Vorstellung zugrunde: gerade unsre allersublimsten Begriffe lassen sich sprachlich gar nicht anders wiedergeben als mit Hilfe von Tropen d. h. Ausdrücken die vom Unsinnlichen Sinnliches, vom Toten Leben, vom Unpersönlichen Per-

[1]) Zezschwitz a. a. O. II, 2, 2. S. 575 ff.

sönliches und dergl. aussagen; und nur im seltensten Falle stehen uns für jenes andere sprachliche Bezeichnungen, andere Namen als für dieses zur Verfügung. Dazu kommt noch daß wir die für Tatsächliches, für wirkliche Dinge und Geschehnisse üblichen Namen auch dann noch für die Gedankendinge, für Begriffliches anwenden, wenn wir einer gewissen Verwandtschaft zwischen beiden weder zum voraus bewußt gewesen sind, noch mit Leichtigkeit dieselbe uns klar zu machen vermögen: so ists z. B. gleich mit den Worten Begriff und Vorstellung und Handlung und Schluß usw.; und bei den auf religiösem Gebiete gebrauchten Worten ists nicht anders; man denke z. B. an „Person", ein Wort um dessen willen leider sogar wissenschaftlich Gebildete noch immer der christlichen Theologie den Vorwurf des Anthropomorphismus machen; liegt aber schon die Personalität des geistleiblichen Menschen nicht in dessen Leiblichkeit, sondern in dem den Leib als sein Organ beherrschenden Geist, wie viel weniger ist es dann berechtigt zu schreiben und zu sagen z. B. „Der Sohn Gottes ist die Liebe in Person. Laßt uns ihm ins Auge und Herz blicken!" und ähnliches!

Und dann! Bei den religiösen Begriffen verhält sichs auch noch insofern etwas anders als sich hier zwei Auffassungen schroff gegenüberstehen: die einen sprechen allen religiösen Dingen den tatsächlichen Hintergrund rund und rein ab, fassen also die betreffenden Worte nur als Namen für etwas das als nichtseiend zu denken wäre; die andren fordern den tatsächlichen Hintergrund als conditio sine qua non und fassen die betreffenden Worte als Namen für etwas das real existiert; und zwischen beiden steht nun auf allerunsicherstem Boden die große Menge derer die bewußt oder unbewußt hier an der ursprünglichen sinnlichen Bedeutung festhalten und dort an der bildlichen Auffassung sich gläubig erbauen, hier mit dem als wirklich Vorgestellten sich begnügen und dort zu den schwierigsten Abstraktionen sich oder andre zu erheben suchen.

So gebieten gleich vor dem Worte „Religion" unserer Weisheit allerhand Bedenken ernstlich halt. Den fremdsprachlichen Ausdruck (religio von relegere oder religare?) geben wir deutsch gewöhnlich wieder mit dem ganz abstrakt gewordenen „Verhältnis" oder in engerem Sinne mit dem aus dem menschlichen Verkehr entlehnten und mehr christlich gestimmten „Gemeinschaft". Aber auf die Frage ob damit etwas Tatsächliches, etwas real Seiendes in dem Sinne bezeichnet werde daß es als solches auch schon dem Anfangsunterrichte zugewiesen werden dürfe, auf diese Frage müssen wir in aller Bescheidenheit bekennen daß wir die Religion, also ein Verhältnis, eine Gemeinschaft zwischen Gott und Welt, mit unsren Sinnen wahrzunehmen oder für unsere Sinne nachzuweisen selbst unter Anwendung der kunstvollsten Instrumente nicht ver-

mögen; und eben deshalb wollen wir die religiöse Unterweisung beschränkt haben auf die religio moralis.

Denn zu denen möchten wir beileibe nicht gerechnet werden die aus der Untunlichkeit hinter der nun einmal unbestreitbaren tatsächlichen Erscheinungswelt das Erscheinende selber immer sinnlich wahrzunehmen den Schluß ziehen „ein solches Erscheinendes gibt es überhaupt nicht"; wir gehören nicht zu denen die aus intellektueller Unfähigkeit in jener Erscheinungswelt den Sichoffenbarenden zu erkennen von einem θεός außer und über dem κόσμος nichts wissen wollen und Gott in der Welt aufgehen lassen.

Eigentlich müßten sie selber sich offen als Atheisten bekennen; behagt ihnen dies aber nicht und geben sie sich für Vertreter des Pantheismus oder Monismus aus, dann wäre von ihnen auch zu erwarten daß sie neben ihrem θεός als dem Alleinen (μόνος) die Welt der Erscheinungen, das All oder πᾶν, den κόσμος als ein Zweites für nicht wirklich vorhanden, für bloße Täuschung, für ein bloßes menschliches Gedankending erklären. Wir wollen es indes mit der Bedeutung dieser wissenschaftlichen termini nicht allzu genau nehmen; wir wollen vielmehr auch denen die ihre ganze Liebe, ihren ganzen Fleiß des gelehrten „monistischen" Naturforschers oder Philosophen nicht der Metaphysik, sondern der physischen Welt zuwenden, die also recht eigentlich Pankosmisten, nicht aber Pantheisten sind, wir wollen ihnen nicht aus Wortklauberei den Vorwurf der Gottlosigkeit, des Atheismus und eben damit auch der Irreligiosität machen; wir wollen es ihnen glauben daß „die veredelte Gottesidee derjenigen Religion zugrunde liegt in deren Sinne die edelsten Geister des Altertums wie der Neuzeit gedacht und gelebt haben";[1]) wir wollen es glauben daß auch die Anhänger und Vorkämpfer der monistischen Weltanschauung „in tiefster Demut verehren die ewige überall in jedem Weltatom sich offenbarende unergründliche Allmacht des allgegenwärtigen und unendlichen Gottes".[2])

Aber wir entnehmen daraus nicht nur das Recht ein allgemein menschliches religiöses Bedürfnis anzuerkennen, sondern vor allem auch die Pflicht zu religiöser Erziehung und mit dieser Pflicht auch die andere Pflicht so früh, so entschieden als möglich dagegen anzukämpfen daß die sittlich religiöse Bildung krankt an dem so oft unbewußten Ringen zwischen dem kalten toten Begriff der Religion als eines objektiven Verhältnisses und der zweifellosen Tatsache subjektiver Erfahrung und Bewährung desselben, also der religio moralis.

Denn wer, wie die gar nicht oder nur schlecht erzogenen Naturmenschen oder wie die Kinder, wie die große Masse des Volkes

[1]) Dr. Ernst Häckel. Natürliche Schöpfungsgeschichte S. 64.
[2]) August Forel. Gehirn und Seele. S. 30.

zumeist, ein Gedachtes als seiend, ein Ideelles als real nicht zu begreifen vermag der verliert über dem Begriff Gottes und eines Verhältnisses zu ihm, dem überweltlichem, unsinnlichen θεῖον oder numen, nur zu leicht seinen Gott ganz, gleich jenen Gelehrten die das Gewordene und die von diesem untrennbare vis naturae als Einheit auffassen; oder er rettet sich seine Religion damit daß er die Welt zu Gott macht, daß er jener erweist was diesem gebührt und sich selber betrügend von dem Geschöpfe, von dem Bilde erwartet was doch nur der Schöpfer zu geben vermag, der sich in diesem offenbart.

Den Schutz gegen dergleichen atheistische oder monistische und polytheistische oder paganistische Verirrung sehen wir aber in der religio moralis, die nicht in Vorstellungen und Begriffen von dem Verhältnis zu Gott, sondern in dessen gemütvollem Erleben, in dessen Erfahrung und Bewährung besteht.

Und so sei denn zunächst der keineswegs ganz unbedenkliche Versuch gewagt an ein paar Beispielen nachzuweisen wie oft unter dem beseligendem Rauschen üppigstes buntestes Blättergerankes schöner bekenntnistreuer Begriffe und Metaphern das lautere Evangelium verhallt und wie gerade die sogenannten „ernsten und entschiedenen Christen" nur zu häufig unter solchem Rauschen süß entschlummern selbstzufrieden von der göttlichen Gnade träumend und den Willen unseres Vaters im Himmel zu tun vergessend.

Wer wüßte z. B. nicht in welch mannigfaltigem und wunderlichem Zusammenhange das Wort „Seele" gebraucht wird, die sich doch in Wahrheit niemand vorzustellen vermag und die sich gleichwohl nur zu häufig in Predigten und allerhand frommen Betrachtungen als etwas Sichtbares und Greifbares behandeln lassen muß?[1]) Da ist nicht bloß die Rede von Seelenheil und Seelenschaden, von Seelenpein und Seelenspeise, von Seelenhirt und Seelenbräutigam; da fährt auch eine unendliche Sehnsucht durch die Seele; oder die Seele löst sich innerlich von der Welt; hier sind Gottes Gebote auf die Seele gelegt; und dort wird sie durch das Verlangen nach dem ewigen Leben an eine höhere Ordnung gefesselt; hier wird sie vom Verräter verkauft und dort auf den grünen Auen des unverfälschten Gotteswortes geweidet; einmal wird sie vom Vater erfaßt und zum Sohne geführt; und ein andermal wirbt der Herr um sie mit seinem Worte vor sie tretend; bald wird sie gereinigt durch das Blut des Lammes; bald läßt man sie sich setzen unter Christi Kreuz; ja sogar als geistliche Salbe wider der Sünde Kraut wird sie empfohlen und gesehen wie sie gleich einem Stück Papier

[1]) Man vergl. Kehrs „Pädagogische Blätter" XXIV. S. 405 ff.

gen Himmel fliegt; einer nennt „die Aufklärungszeit ein Netz, ein Gewirr von Gedanken in dem die arme Seele hangen bleibt" und ein andrer redet sie an „Liebe Seele! wenn du ein Herz von Dank und Liebe brennend hast, wache auf!"

Das alles und noch vieles dergleichen ist gedruckt zu lesen; und wir wollens ganz gern glauben daß die Erfinder solcher Redeblumen für sich selber mit ihren Phantasien klare und deutliche Begriffe verbunden haben. Wieviele Kinder und Leute des Volkes aber, die nichts von Katachresen und dergl. wissen, wie viele finden den versteckten Gedanken heraus? Wie vielen von ihnen hilft solcher bei den Pädagogen längst verpönter Verbalismus dazu durch die ihrem Denken vorgelegten Rätsel ihren Sinn sich erneuern zu lassen und lebendiges, sicheres Gefühl zu bekommen für das was Gottes Wille ist (Röm. 12, 2)? Sie hören immerfort — doch ohne zu verstehen; sie sehen immerfort — doch ohne zu erkennen; und unfähig an Stelle der Tropen und Symbole den geistigen begrifflichen Inhalt, die ideelle Realität zu setzen klammern sie sich an das reale Sein und dessen Vorstellung.

Nimmt man ihnen aber diese, was bleibt ihnen dann noch übrig? Wohl lernen unsre Christenkinder schon in der Schule „Gott ist ein Geist". Was aber haben sie von der Geistigkeit, von der Unendlichkeit, von der Absolutheit Gottes, wenn sie damit nicht nur die Gottesmutter und den Gottessohn, sondern auch den Gottvater verlieren, der doch eben als im Himmel seiend alles andere als ein irdischer, ein menschlicher Vater sein muß? Oder was bietet denn den Christen ihre Religion im Unterschied von anderen, wenn ihnen das beseligende Vertrauen Gottes Kinder zu sein genommen wird? Und heißt es nicht das religiöse Gefühl des Christen aufs tiefste verletzen wenn man ihm zumutet in dem Menschensohne Jesus Christus sich zu begnügen mit einer irdischen Erscheinung, einer Manifestation, einer leibhaftigen Offenbarung des an sich transszendenten oder überweltlichen Gottes, mit der nicht Identität, nicht qualitative und quantitative Einheit Gottes und des Menschen gegeben ist, sondern nur Homousie, nur die allen Menschen potentialiter anerschaffene Gottebenbildlichkeit realiter im denkbar höchsten Maß?

Und da sollte die Christenlehre wirklich aller Vorstellungen sich tunlichst enthalten? Damit aber sich auch jenes Unterrichtsmittels berauben dem sie doch die nächste und sicherste Einwirkung aufs Gemütsleben verdankt?

Nun das lauterste und wärmste und kräftigste wahrhaft christliche religiöse Gefühl zu bilden betrachten auch wir als die hochheilige Aufgabe der Erzieher in Kirche und Schule und Haus! Und alle Vorstellungen, also auch alle bildlichen Ausdrücke aus dem christlichen Sprachgebrauche auszurotten ist selbst dem allerprosa-

ischsten und phantasieloseſten Denken mit abstrakten Begriffen, wie schon gesagt (s. o. S. 211), glücklicherweise einfach unmöglich; oder möchte dazu jemand Lust haben der sich an einem alttestamentlichen Psalm oder einem Kirchenliede, einer christlichen Ode oder auch an einem deutschen Märchen zu erfreuen, zu erbauen gewöhnt ist?

Wie aber auch der allergrößte Fabulist nimmermehr erwartet daß seine Zuhörer jenem verwaisten Mädchen gleich hinausgehen, statt des verschenkten Hemdleins die in blanke Taler verwandelten Sterne zu sammeln, so darf auch der gläubigste Prediger des Evangeliums nicht in seiner Gemeinde von Kindern oder Erwachsenen die Hoffnung erwecken daß einer den andern tatsächlich gesund zu beten vermag, daß der Herr uns seine Hand unter den Kopf legt, wenns nun ans Sterben geht, daß Gott in seinem Geist einen goldnen Schlüssel, einen Hauptschlüssel hat mit dem er sich Eingang in unsere Herzen verschafft, daß wir durch unsere Arbeit ihm Gewinn und Ehre schaffen, daß wir unsrer Sünden los und ledig werden wenn wir sie Jesu geben usw. usw.

Vielmehr muß mit allem Ernste verlangt werden daß keinerlei evangelische Verkündigung erbaulicher oder belehrender Art den gewaltigen Unterschied verwischt zwischen Wahrheit und Schein, zwischen begrifflichem Inhalt und sprachlicher Form, zwischen der sinnlichen Vorstellung und dem was sich hinter dieser sinnlich nicht wahrnehmbar verbirgt! Die Christenlehre darf nicht in Unklarheit, in Zweifel lassen über Buchstabe und Geist, über zeitliches Geschehen und ewige Gedanken, über menschliches Tun und göttliches Walten! Und kein Christ darf mehr seinem Gotte dienen wollen als habe dieser besonderes Wohlgefallen an Brandopfer und Speisopfer, an Myrrhen und Purpurwolle und geweihten Kerzen und Tempeln von Menschenhänden gemacht!

Offenkundig ist aber daß an Klarheit und Sicherheit im Urteil hierüber bei einem großen Teile von Zuhörern und Lesern die bereits erwähnten Redewendungen recht, recht viel zu wünschen übrig lassen. Und dies nicht minder wenn z. B. von einem hervorragenden Prediger gesagt und geschrieben wird „Hättest du nichts womit du an deinem Teil den andern dienen könntest, so hast du doch eins — du kannst für sie beten. Sage es in der Fürbitte deinem Gott; und er wird auch das Seine für sie tun." Das ist nicht kindlich phantasievoll mehr; das ist geradezu blasphemisch geredet von Gott, der nicht bloß manchmal das Seine tut, dessen guter gnädiger Wille, wie es in Luthers Katechismus lautet, auch ohne unser Gebet geschieht. Oder ein andermal heißts „Diese Gelegenheit ergreift Gott um das Kind Jesu seinem Volke darzustellen"; als ob es — von dem Anthropomorphismus ganz abgesehen — keinen influxus Dei generalis gäbe, keine göttliche Vorsehung bei der sich causa efficiens und causa finalis, ätiologisches und teleologisches

Prinzip ein für allemal decken! wie wenn es im göttlichen Regiment — wir reden menschlich — fortwährender miracula suspensionis und restitutionis bedürfte! Oder auf einem „christlichen" Abreißkalender steht „O daß wir doch immer vor Augen hätten was für eine Gnade des Herrn es ist daß wir Gotteshäuser, Kirchen, Kapellen und Gebetsstätten haben, wo wir das Angesicht unsres Gottes suchen und von ihm Frieden und Segen empfangen können"; und wie reimt sich denn dazu 1. Kön. 8, 27., Jes. 66, 1 f., Apostelg. 7, 48., 17, 24 und dergl.? Und dann! Welche widerspruchsvollen Vorstellungen über „das Kind Jesu" finden sich da in bunter Folge bei Dichtern und Rednern! Auch wir nehmen von ganzem Herzen an der allgemeinen Weihnachtsfreude teil; auch wir lauschen demütig dankbar der Engelbotschaft an die Hirten; auch wir bewundern andachtvoll den volkstümlichen Aufbau einer „Krippe" im bescheidenen Arbeiterhaus nicht weniger als Corregios „Nacht" oder Raphaels Sixtinische Madonna; aber da sollen wir bei der Adventsfeier unsrem König, unsrem Herrn von großer Huld und Treue mit Friedenszweigen entgegengehen und dann am Christfest uns mit den Hirten um das Jesuskind versammeln; da wird statt des einmaligen Kommens ins Fleisch zur Zeit des Kaisers Augustus ein sich jedes Jahr erneuerndes Erscheinen der heilsamen Gnade, ein Hochzeithalten mit unseren Seelen gefeiert; da gibt uns der Vater durch das Kind Jesus in der Krippe schon Kraft seine Kinder zu werden; und doch muß auch wieder unser ganzes, ganzes Leben sein eine stete Nachfolge des Gekreuzigten und Auferstandenen der uns zum Vater kommen hilft. Sollten da wirklich alle die dergleichen hören und nachbeten völlig klar sein über ihren wahren christlichen Beruf? völlig klar darüber was es heißt dem kommenden Herrn in rechter Vorbereitung entgegengehen, den Eintritt Jesu in die Welt zum Eintritt in unsre Herzen werden lassen, mit den Hirten nach Bethlehem eilen, in der Krippe den Anfang eines seligen Gottesreichs erkennen, in dem Menschgewordenen die Freude des Findens sich schenken lassen, den Christ des Herrn sehen dem Simeon gleich?

Alles dies fassen wir kurz zusammen als die religio moralis; und was diese anlangt werden wir ja noch einmal der widerspruchvollsten Redewendungen zu gedenken haben; aber auch diese beruhen schließlich doch nur darauf daß gerade über die allerchristlichste, fundamentalste Lehre von der Gnade Gottes in Christo die Ausdrucksweise zwischen fleischlicher und geistlicher Auffassung bedenklich schwankt.

So wenn es einmal heißt „Wir wollen beim Sterben ein bußfertiges Herz mitbringen, das mit Christi teurem Blut besprengt ist" oder wenn es ein andermal heißt „wir sollen den Heiland nicht bloß auf die Arme, sondern auch ins Herz nehmen"; denn

wieviele sagen es sich ohne weiteres von selbst daß von den beiden materiellen Stücken des menschlichen Leibes, Arm und Herz, das eine im eigentlichen, das andre im uneigentlichen Sinne genommen werden muß? und aus der Vorstellung des Aufnehmens auf die Arme vermag nun und nimmermehr jemand die richtigen Gedanken über das Aufnehmen ins Herz zu abstrahieren; und das „Besprengen" ist sonst, z. B. mit Weihwasser, wörtlich zu nehmen; die Bildrede ist also offenbar verfehlt. — Und wie steht es mit dem Kruzifix? Ist es mehr als ein Bild von Holz oder Stein oder Metall? Und worin liegt die Quelle unsrer erhabensten religiösen Stimmung, unsrer wahrhaft christlichen heiligsten Gesinnung? In dem frommen Gedanken an den Gekreuzigten selber mit seiner den unendlichen Gott offenbarenden Liebe bis zum Tod? oder im oft mit recht unreinen Händen gemachten Kreuzeszeichen? in den tatsächlich nicht selten äußerst geschmacklosen, geradezu abstoßenden „Marterln"? Ist es wirklich gotteslästerliches Heidentum wenn jemand sein Mißfallen, sein aufs tiefste verletztes religiöses Gefühl in unverblümten Worten über die angeblich gottesdienstliche Verwendung des das Gotteslamm tragenden Holzes zum Ausdruck bringt? Und soll wirklich der Christ seine höchsten Hoffnungen darauf setzen daß schon der Apostel die letzten Bollwerke Satans in Trümmer sinken sah, als noch eine kleine Schar zur Kreuzesfahne schwur? Als ob der Sieg des Christentums über die Welt auch nur im entferntesten vergleichbar wäre jenem Siege des Konstantin über Maxentius mit Hilfe des labarum! Wo lag denn damals, wo liegt denn jetzt die Hilfe wenn uns niemand helfen kann? — In einer erbaulichen Betrachtung steht einmal „Es gibt eine Kraftquelle; Jesus ist diese Quelle. Wo er ist da ist Kraft, wie schon Jesaias sagt ‚die auf den Herrn harren kriegen neue Kraft daß sie auffahren mit Flügeln wie Adler. . . .' Gehen wir zur Quelle! Bleiben wir nur mit dem Herrn in Verbindung!" Von dem Vergleich mit den Adlern und mit der Quelle sehen wir ab; liegt denn aber nicht eine zweifellos mißverständliche Verwendung des Namens κύριος vor? eine Verwechslung des Herrn aller Herrn, des ewigen Gottes der die Enden der Erde geschaffen, von dem Jesaias 40, 31 spricht und des Heilandes Jesus Christ, des Menschensohnes, der von einem Weibe geboren und unter das Gesetz getan war zur Erquickung der Mühseligen und Beladenen und selber von seinem himmlischen Vater sich Kraft erbat zu seinen Wundern und zu seinem Leiden? (Mark. 6, 41., Joh. 12, 27)? — Wieder ein andermal wird gelehrt „Größere Liebe kann es nicht geben als daß Gott geoffenbaret im Fleisch für uns Sünder stirbt, daß der Herr der Gerechte die Schuld bezahlt für seine Knechte". Ohne sich weiter darüber Gedanken zu machen hört das die Menge mit an oder liest darüber hin; und doch liegt in diesen

Worten die zweifellos unevangelische Vorstellung des Patripassianismus! und wie wenige wissen zu unterscheiden zwischen der Schuld als der dem Gläubigen in Gnaden vergebenen culpa und der ihm nach wie vor verbliebenen Schuld als debitum, sollte dieses debitum auch weiter nichts sein als ein Glauben! — Und noch ein andermal steht unmittelbar neben der Klage über fehlende Gottesfurcht, über das ungenügende Sichstellen unter das Auge des Herrn die andere Klage wie selten das Lob des gnädigen Sünderheilandes geworden sei; und wenn am gleichen Ort das „alle Welt fürchte den Herrn und vor ihm scheue sich alles was auf dem Erdboden wohnt" (Ps. 33, 8) als Anfang des „Gelobt sei Jesus der Retter in Ewigkeit!" bezeichnet wird, ist denn das wirklich noch apostolisches, christliches, monotheistisches Bekenntnis? oder wird da nicht geradezu das im abstrakten Denken ungeschulte Volk verleitet den Menschen Jesus Christus über den Vater zu setzen oder in seiner Phantasie den Sohn, der Gott offenbart, mit dem einigen Gott selber, der sich im Sohne offenbart, eins zu setzen, zu indentifizieren? Wohl sagt der Herr und Heiland Jesus Christ „ich und der Vater sind eins" (Joh. 10, 30) oder „wer mich siehet der siehet den Vater" (Joh. 14, 9); aber er nennt sich auch Menschensohn (Joh. 1, 51) und Gott den Vater Geist (Joh. 4, 24); und mit den Worten „Du sollst anbeten Gott deinen Herrn und ihm allein dienen" (Matth. 4, 10) oder „Was heißest du mich gut? niemand ist gut denn der einige Gott" (Matth. 19, 17) weist er deutlich genug auf den Unterschied hin zwischen der ihm selbst gebührenden Anerkennung und der wahrhaftigen Anbetung Gottes, zwischen dem in dessen Haus die Wohnungen der Seligen sind (bildlich geredet!) und zwischen dem der uns die Stätte dort bereitet (Joh. 14, 2).

Nun aber genug! Ein Ende ist ja wohl nicht abzusehen für die traurige Arbeit des Kritikers gegenüber allen jenen gedankenleeren oder die Gedanken verwirrenden rechtgläubig klingenden Phrasen, wie sie sich aus Predigten und Erbauungsschriften auch in die Schule verlieren und besonders gern von Nichtgeistlichen im Munde geführt werden die sich vom Worte Gottes zu reden berufen fühlen. Aber der Heiligkeit der Sache sind wir es schuldig fort und fort zu protestieren, so oft gewisse Leute gegen Unglauben und Verleugnung des christlichen Bekenntnisses zetern und die evangelische Lehre von Christi Verdienst und Gerechtigkeit dadurch für gefährdet erklären daß unter Verzicht auf mißverständliche Vorstellungen und Begriffe gegenüber der beschämenden Erinnerung des Gekreuzigten „Das tat ich für dich" seine tieftraurige Bußfrage „Was tust du für mich?" aufs nachdrücklichste betont wird. Und jeder der sich den unmittelbar berufenen Jüngern gleich berufen fühlt die Völker halten zu lehren was der Herr befohlen

hat (Matth. 28, 20), er darf sich nicht scheuen auf die von ihm erkannten wunden Punkte den Finger zu drücken und ohne Scheu vor übler Nachrede kräftiges Zeugnis abzulegen gegen das buchstäbliche Verständnis der dem Phantasieleben entlehnten Namen für die im Reich der Gnade sich vollziehenden göttlichen Willensakte, gegen jede äußerliche Auffassung der Heilsgüter und des Weges zum Heil; und dabei bleibt sichs völlig gleich ob solche Materialisierung der Geisteswelt im äußerlichen Festhalten an körperlichen Vorstellungen auf pantheistischen oder polytheistischen Paganismus hinausläuft oder in selbstbewußtem Sicherheben zu nebelhaften Begriffen auf pankosmistischen oder atheistischen Monismus.

Es ist schon etwas ganz anderes an einem schönen künstlerischen Gebilde des Menschen sich erfreuen und etwas anderes die Quellen solcher Freude nicht in der dargestellten Person, sondern in dem Bild suchen dieses mit jener verwechselnd; um wie viel mehr müssen dann wir, die wir doch religiös zu erziehen für möglich, nein! für Christenpflicht halten, um wie viel mehr müssen dann gerade wir es verstehen in Natur und Geschichte, in den Werken der denkbar höchsten und vollendetsten, der göttlichen Kunst noch etwas anderes wahrzunehmen oder auch selber darzustellen als Fleisch und Bein, als Farbe und Form, als Stoff und Gestalt — nämlich Geist, absolute Einheit des Ideellen und des Realen!

Ja! Der rohe Naturmensch, der Wilde, er meint wohl im Porträt etwas von der betreffenden Person selber, und wäre es auch nur ihre Haut,[1]) zu erblicken. Mit der wachsenden Geistesbildung wächst aber auch das Verständnis für die Verschiedenartigkeit der von den Sachen und ihren Bildern ausgehenden Reize und das auf diesen beruhende Gemütsleben; und wenn noch von einem Wettkampf zwischen Zeuxis und Parrhasius erzählt wird, in welchem jener durch seine gemalten Trauben Vögel, dieser aber durch seinen gemalten Vorhang den großen Maler Zeuxis selber getäuscht haben soll, so dürfte uns dies als Beweis für den Realismus jener Künstler und ihrer Bewunderer zu gelten haben, die mit der täuschenden Naturwahrheit sich begnügten und andre als rein sinnliche Reize zu befriedigen nicht als Aufgabe der Kunst erkannten.

Wir möchten eine solche Kunst auf die Offenbarungen Gottes angewendet als verwandt bezeichnen mit dem Atheismus oder Pankosmismus, während der Theismus für sein religiöses Bedürfnis nur Befriedigung zu finden vermag in dem was er hinter der Wirk-

---

[1]) Verfasser beruft sich hierfür auf einen Negerprinz von der Goldküste — Aquasi Boachi war sein Name —, der seiner Zeit auf Kosten der englischen Regierung die Freiberger Bergakademie besuchte und den Gedanken seinen Eltern eine der damals viel verwendeten Silhouetten zu schicken als höchst bedenklich zurückgewiesen hat, weil seine Eltern ihn für ermordet halten und Hunderte von Sklaven als Totenopfer bringen würden.

lichkeit ahnt und fühlt und glaubt und weiß; und wenn er dem damit zusammenhangenden inneren Drange nicht zu widerstehen vermag und dem θεῖον, dem numen seine Verehrung, seine Angst vor ihm, sein Vertrauen zu ihm erweist, dann — schafft er sich nicht erst in seinen Götzenbildern die Gottheit, als ob eine solche für ihn noch gar nicht vorhanden gewesen wäre: dann gilt die Sonne oder das Feuer oder sonst ein Geschöpf ihm nur als Abbild seiner wenn auch noch so unbewußten oder ungeklärten Gedanken von dem für ihn, seiner subjektiven Religion nach in und über dem κόσμος waltenden θεός.

Als einen gewaltigen Fortschritt in der religiösen Entwicklung müssen wir es sodann bezeichnen wenn jene Gedanken sich in künstlichen, ob auch noch nicht kunstvollen oder künstlerischen Bildern zu verkörpern suchen; daß der von den Frommen oder in ihrem Auftrag, zu ihrer Freude von ihresgleichen aus Holz geschnitzte, aus Stein gehauene, aus Erz oder Gold und dergleichen gegossene Gott keine lebendige Schlange, kein lebendiger Stier, kein lebendiger Mensch ist das wissen sie gar wohl; sie versehen sich auch von ihm gar nicht dessen was sie von dem betreffenden lebenden Wesen gewohnt sind (Jes. 44, 10 ff., Weish. Salom. 13, 10 ff.): so sollte man mindestens von Christen erwarten; aber leider, leider! auch unter ihnen findet sich noch gar oft ein solcher Tiefstand geistiger Bildung daß sie keinen Unterschied machen zwischen dem Götzen und zwischen Gott, dem sie ja wohl das Würdigste, das Beste, das Angenehmste darzubringen die Absicht haben; und daran denken sie nicht daß das was sie vom Götzen erbitten in Wahrheit doch nur Gott — nicht sein Bild! nicht sein angeblicher Stellvertreter! zu geben vermag.

In jedem Fall beruht ihr Gottesdienst, ihr religiöses Verhalten auf einem Spiel der Phantasie d. i. der zunächst unbewußt und erst auf höherer Bildungsstufe in völlig freiem Dienst des Selbstbewußtseins und der Selbstbestimmung wirkenden vis intuitiva und vis plastica; oder wir führen ihr religiöses Leben zurück auf jene natürlichen Vorgänge infolge deren sich dem Menschen mit Hilfe der vorher irgendeinmal durch sinnliche Reize entstandenen Vorstellungen neue Vorstellungen einbilden, denen als solchen ein sinnlich wahrnehmbar Vorhandenes nicht entspricht, mit denen sich vielmehr gleichsam wie mit einem sinnlichen Gewande ein gewisser Inhalt unseres Fühlens und Denkens und Wollens nur einkleidet: dieser selbst ist da, keine bloße Einbildung! eingebildet ist nur seine in Stoff und Form und Farbe und zeitlicher Begrenzung ihm angedichtete Wahrnehmbarkeit!

Wir stehen also keineswegs auf dem Standpunkt derer die alles was Religion und religiös heißt für ein lediglich dichterisches Erzeugnis ansehen. Aber das meinen wir allerdings daß das in

jedem Menschen von Natur, von Geburt an mindestens keimhaft schlummernde Gottesbewußtsein, das beängstigende oder beglückende Gefühl der Abhängigkeit, der von Naturvölkern intuitiv gefühlten, von Kulturvölkern später analysierten Urreligion [1]) zum Gegenstand der Phantasietätigkeit für jeden werden müsse der seinen Gott nicht von vornherein mit der sichtbaren Welt identifiziert. Welche Wege diese Phantasietätigkeit im Laufe der Jahrhunderte gegangen ist lehrt uns die Religionsgeschichte: daß sie nämlich zunächst in den Dingen der wahrnehmbaren Welt selber ihre Gottheiten erschaute und wieder darzustellen versuchte und daß sie nach und nach erst lernte mit diesen Gebilden den Gedanken an andersartige Wesen zu verbinden, ja die mannigfaltigsten, immer erhabener werdenden Vorstellungen in der Einheit zusammenzufassen (Monotheismus). Je vollkommener der Mensch sich seinen Gott zu denken lernt, je mehr sich unsre Gedanken von Gott der höchsten Gottesidee nähern, um so künstlerischer, um so vollkommener, um so idealer wird auch das Bild das sich unsre Phantasie von ihm entwirft, bis es schließlich von der Verkörperung des Gedankens sich ganz loslöst und erhebt zur Verklärung des Sterblichen, des Verweslichen ins Unverwesliche, des natürlichen Leibes in einen geistlichen Leib [2]) (1. Kor. 15, 42 ff.), zum Geist als absoluter Einheit des Ideellen und Realen. Und dieser ist der Christen Gott (Joh. 4, 24), so fest und zuversichtlich auch unsre Phantasie sich hält an seine Offenbarung, seine sinnliche Darstellung im Sohn, in der geschichtlichen Person unsres Heilands Jesus Christ (Joh. 1, 14 u. dergl.).

Schon der Mosaismus und die ihn vertretenden alttestamentlichen Propheten zumal eifern gegen einen an den Rückfall ins Heidentum gemahnenden mißverstandnen und mißbräuchlichen Kultus; und Chamberlain [3]) tut den Semiten gewiß unrecht wenn er sie für wahrscheinlich die einzigen Menschen hält die Götzendiener sein konnten, während Zeus, Athene nicht in Tempeln geehrt worden wären und sogar die Naturvölker mit ihren Fetischen nur symbolische Vorstellungen verknüpft hätten: aber das läßt sich freilich nicht leugnen daß auch z. B. ein Hesekiel (43, 7) von der Stätte des Thrones, von den Fußsohlen Jehovas redet und daß die ganze heilige Schrift voll ist von Redewendungen wie sie nur die reichste Phantasie zu gestalten vermag, die aber buchstäblich genommen zweifelsohne paganistisch oder mindestens unevangelisch wären.

Trotzdem halten wir an der heiligen Schrift als primärem Stoff für die christliche religiöse Unterweisung fest; und zwar ohne dabei die Art der biblischen Bücher, ihr mehr poetisches oder mehr prosaisches, ihr mehr historisches oder mehr mystisches Gepräge als

[1]) A. Forel a. a. O. S. 6.
[2]) „Geistlicher Leib" eine offenbare contradictio in adiecto.
[3]) Die Grundlagen des neunzehnten Jahrhunderts S. 239 f.

besonderen Maßstab anzulegen; als ob daraus sicher zu entnehmen sei welcher Sinn der richtige ist, der literale oder moralische oder metaphysische, welche Auslegung am Platze ist, die allegorische oder tropologische oder anagogische usw.; denn in allen biblischen Büchern kommt oft genug die Phantasietätigkeit mitten in der ruhigsten Berichterstattung, mitten in der verstandesmäßigsten Darlegung zum Worte (1. Moses 32, 23 ff., 2. Chron. 25, 17 ff., Weish. Sal. 14, 3., Matth. 3, 1 ff., Röm. 11, 6 ff., Jak. 3, 3 ff. u. a. m.). Gewiß hilft uns der alte hermeneutische Grundsatz scriptura sacra sui ipsius legitimus interpres und die ihm entsprechende echt protestantische Forderung grammatisch historischer Exegese in den meisten Fällen hinweg über die Schwierigkeit sich zu entscheiden für „eigentliche" oder „uneigentliche" Bedeutung des Schriftwortes; und sie berechtigt uns in gar vielen Fällen bloße Bildrede anzunehmen und „geistlich zu richten", wo die buchstäbliche „fleischliche" Auffassung nur zu leicht das Bekenntnis mit seiner „heimlichen verborgenen Weisheit" für die Juden zum Ärgernis, für die Heiden zur Torheit werden könnte (1. Kor. 1, 23., 2, 7. 14). Aber die Hauptsache ist und bleibt doch die daß unsere Bibel als göttliche Offenbarung, als wichtigste Urkunde für die religio moralis, für den Taterweis des göttlichen Verhältnisses zu uns (siehe unten) auch in sich selber uns den besten Schutz gewährt gegen jede Verirrung, die das strenge Festhalten an gewissen kirchlich sanktionierten Vorstellungen und Begriffen als solches, nicht aber die Gesinnung, nicht die Gemütsbildung, nicht das auf Grund von Empfindungen und Vorstellungen und Begriffen sich entwickelnde Gefühlsleben und Willenswillen zum Ziele aller religiösen, wahrhaft christlichen Erziehung macht.

Selbstverständlich ändert sich an dieser pädagogischen Aufgabe nichts auch für diejenigen die im Dienst der seelsorgerlichen oder schulmäßigen Unterweisung im Christentum auch des sekundären Stoffes, der kirchlichen Lehre, des begrifflichen Niederschlages aus dem Verständnis der heiligen Schrift nicht entbehren zu können überzeugt sind; denn weit entfernt davon das Bekenntnis, wie es in den symbolischen Büchern vorliegt, „für die Kinder und Einfältigen" zumal im Katechismus, weit davon entfernt dieses als bloßen Gedächtnisstoff zu verwenden machen wir es besonders seinem abstrakten Gedankengehalte nach zum Gegenstand des dialektisch didaktischen Verfahrens dem christlichen Volke also niemals einen andern Glauben zumutend als die fides explicita d. i. ein vom Glauben untrennbares Verständnis (Apostelgesch. 8, 30 ff.)[1]; und

[1]) Im großen Katechismus steht articuli ad catechismum seu puerilem institutionem pertinentes summo studio tradendi sunt und fidelis ac vigilantis patrisfamilias officium exigit ut . . . exacte perquirat quid liberi ac familia intelligant aut didicerint.

damit ist doch wohl ausgeschlossen daß die etwa ins Bekenntnis übergegangenen, weil auch dahier kaum vermeidbaren Bildreden buchstäblich oder fleischlich verstanden zu paganistischen Rückfällen und monistischen Einseitigkeiten verführen dürfen.

Wo solches dialektisch didaktische Verfahren aber wegen mangelnder Vorbildung im abstrakten Denken unangebracht ist (s. o. S. 206. 208), da fordert die Didaktik daß an dessen Stelle der Tatsachenunterricht eintritt; und wenn wir nun auch nicht die mancherlei alttestamentlichen und neutestamentlichen Wunderberichte und Gleichnisse auf völlig gleiche Stufe stellen mit kirchlichen Legenden, mit profanen Mythen und Märchen, so können wir doch nicht vergessen daß auch bei den biblischen Wundern der berichtete Vorgang die Hauptsache nicht ist, sondern die von ihm ausgehende Heilswirkung: deshalb aber bezeichnen wir auch, selbst auf die Gefahr hin völlig mißverstanden zu werden, nicht das gläubige Wissen von dem Berichteten, sondern die durch dessen teilnehmendes Erfassen gewirkte Gemütsbildung als das Ziel der religiösen Unterweisung.

Was für diese die Lehre von der Form des Unterrichtes vorschreibt darauf haben wir an dieser Stelle nicht näher einzugehen; nur das eine sei erwähnt daß bei Tatsachen und dem was auf elementarer Stufe diesen gleich zu bewerten ist die religiös sittliche Wirkung durch vorausgehende oder nachfolgende pastorale oder schulmeisterliche, salbungsvolle oder geschäftsmäßige Rederei und Abfragerei, durch ein langweiliges haec fabula docet u. dergl., durch kindische Verwässerung und, wenn auch noch so gut gemeinte, Verpöbelung, durch Zielangaben und Merksätze nur abgeschwächt werden kann; und wenn z. B. das Verschen

„Abends wenn ich schlafen geh
Vierzehn Engel mit mir gehn,
Zwei zu Kopf, zwei zu Fuß" usw.

durch Anzeichnen an die Wandtafel und mimische Darstellung seitens der Kinder selber veranschaulicht und so „eingeübt" werden soll, so müssen wir uns gegen derartige Versinnlichung des Übersinnlichen ganz entschieden aussprechen: die religiös sittliche Wirkung ist zu erarbeiten vor allem durch anschauliches lebendiges Erzählen und Beschreiben, das nicht der Phantasiebildung und intellektuellen Bildung unmittelbar und noch viel weniger der gedächtnismäßigen Aneignung zu dienen hat, wohl aber abzielt auf eignes persönliches Erleben d. i. auf die religio moralis als *Erfahren* und *Bewähren* des für jeden, wenn auch noch so unbewußt, *tatsächlich vorhandenen religiösen Verhältnisses zwischen Gott und seiner Welt*.

Überflüssig ists uns zu verwahren vor dem Vorwurf jener viel bespöttelten Philistermoral oder ähnlichen Scheueln und Greueln gegen die ein aller wahrhaft humanen Bildung, allem menschlichen

Seelenadel hohnsprechender Solipsismus zu kämpfen sich rühmt: unter religio moralis verstehen wir etwas anderes als was man so gewöhnlich unter Moral begreift; insbesondre beschränkt sie sich in keinem Fall auf das äußerliche Tun, auf die Werkgerechtigkeit, die man im Gegensatz zu dem „Glauben allein" als unentbehrlich fordern zu müssen meint, weil man nun einmal den christlichen Glauben nicht in unverfälscht evangelischem Sinn als fides formata [1]), als den in Liebe tätigen Glauben (Röm. 6, Gal. 5, 6, Tit. 3, 8., 1. Joh. 5, 3. 4., Jak. 2, 14) zu fassen vermag.

Die religio moralis fällt also auch für uns nicht zusammen mit der religio practica, dem cultus externus (quae agenda sunt) als eine unentbehrliche Ergänzung der religio theoretica (quae credenda sunt). Weisen wir aber eine „religiös unbeseelte moralisierende Frömmigkeit" ebenso wie eine „religionslose Moral" als angebliche höchste pädagogische Weisheit hiermit ausdrücklich ganz entschieden ab, so müssen wir doch gegenüber dem mindestens mißverständlichen orthodoxen Gezeter über Werkgerechtigkeit und Geringschätzung des rechtfertigenden Glaubens an die Gnade in Christo, ihm gegenüber müssen wir unter Berufung z. B. auf Luthardts Vorträge über die Moral des Christentums [2]) auch an dieser Stelle (s. o. S. 196) daran erinnern daß die christliche Religiosität in unsrer ganzen Lebensführung ihren sittlichen Maßstab hat.

Gibt es wahrhaftigen Glauben ohne Bekenntnis nicht (Matth. 10, 32., Röm. 10, 10), so ist wiederum das Bekenntnis nicht möglich ohne Worte und Taten, den beiden Darstellungsmitteln für die Persönalität, für das Ichsein; und als solche werden sie jedem Christen bedingungslos zur Pflicht gemacht: bald treten sie uns entgegen als Erfüllung des Gesetzes, dessen fortdauernde Verbindlichkeit unser Herr und Heiland gar nicht deutlicher und entschiedener betonen konnte (Matth. 5, 17 ff., Luk. 10, 25 ff., Joh. 14, 15. 24 usw.); bald sind sie das dem toten und nicht rechtfertigenden, nicht selig machenden Glauben fehlende heilige Leben der Kinder des Lichts (Röm. 6, 1. 2., 8, 1., 12, 2., Ephes. 5, 15 ff., Jak. 2);

[1]) Wenn von Thomas Aquinas die fides formata als virtus bezeichnet und damit der Willensakt der Liebe betont wird und wenn auch Augustin sagt credere non potest homo nisi volens, so dürfte das dem ganzen Charakter der Reformatoren, nach welchem der Glaube als persönliches Verhalten gegenüber dem Heil in Christo gefaßt werden muß (Dr. Chr. E. Luthardt. Kompendium der Dogmatik S. 222), um so weniger widersprechen, da eben dieses persönliche Verhalten als fides specialis nicht bloß eine Wissenstat, sondern eine Willenstat ist. Und nach der Apol. Conf. Aug. III, 105 ff. ist die virtus quae iustificat fides, fides aber non tantum notitia est, sed multo magis velle accipere seu prehendere ea quae in promissione de Christo offeruntur. Est autem et haec obedientia erga Deum velle accipere oblatam promissionem non minus *λατρεία* quam dilectio.

[2]) III, vergl. I, S. 119: „Man kann die Moral nicht von der Religion loslösen" usw.

bald haben wir in ihnen ein Zeugnis für die Zugehörigkeit zu einer gewissen Kirchengemeinschaft (Luk. 22, 19 vergl. Joh. 13, 15. 35., Röm. 12, 4 ff., 1. Kor. 10, 17., Ephes. 2, 19 ff., Kol. 1, 18), bald auch den Maßstab bei dem göttlichen Gericht (Luk. 14, 16 ff., Röm. 2, 6 ff.). Die Stellen der heiligen Schrift altes und neues Testamentes in denen dergleichen gefordert und gepriesen wird lassen sich hier nicht aufzählen; nur an den zweiten Johannisbrief sei noch erinnert, wo das Wandeln in der Wahrheit, also die Nachfolge des Herrn der die Wahrheit ist (Joh. 14, 15), als die Liebe, als göttliches Gebot bezeichnet wird; und die Erfüllung der Gebote ist doch allemal eine Sache des Willens, der Moral, eine sittliche Tat.

Oder kann die orthodoxeste lutherische Theologie etwa loskommen von der Ethik, von der Moral? Unzählig sind die mehr oder weniger dunklen Redewendungen in denen das wahre Christsein beschrieben wird; aber wenn auch schließlich statt des „dem Herrn anhangen, Christum zum Freund haben, nach dem Jenseits verlangen, höhere Freuden suchen, in Gott das Lebensglück sehen, sich Gott entgegen neigen, sich der Welt nicht gleich stellen, mit der Sünde brechen, alles für Schaden achten um Christum zu gewinnen" usw. usw. das eine gesetzt wird „Glauben halten" und wenn auch dieser Glaube als das Einzige bezeichnet wird das unsren Wert bestimmt, das wert geachtet ist vor Gott, was wird denn immer und immer wieder betont als das Maß unsres Glaubens, unsres Stehens zu Christo? Daß er die leitende Triebkraft unsres Denkens und Handelns wird! daß auch wir etwas tun für unser Heil, nachdem Gott so viel dafür getan! daß wir reiner werden in der Liebe, begeistert für das Gute, ernster in der Nachfolge Christi! daß wir am Worte Gottes, am Geist und Beispiel des Herrn Jesus Christ prüfen ob unser Wille dem guten, wohlgefälligen und vollkommenen Gotteswillen entspricht! daß uns das Hochgefühl beseelt immer vollkommener zu werden wie der Vater im Himmel! usw. usw. Selbst der allerstrenggläubigste Bekenner des evangelischen Materialprinzipes, der sich klammert im Geist an Christi Kreuz, weil er fühlt dort, nur dort ist unsre Schuld getilgt, der seine Strafe um Christi willen hinweggenommen weiß, der ganz ausschließlich an den Erlösungstod Christi als die das Heil allein bedingende Kraft hält, auch er stellt doch mindestens die negative Forderung daß der Gläubige dieser Welt entsagt und so in seiner Gottseligkeit von den Scheingütern zum wirklichen Gut, von den halben Werten zum einzigen Ganzen gelange. Ist es aber wirklich berechtigt den affirmativen Befehl „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit!" (Matth. 6, 33., Kol. 3, 2) so negativ zu verstehen daß der Christ mit der Welt (?) gar nichts zu tun haben darf, daß man der Welt den Abschied

geben muß um Gott anzugehören? Ist es denn möglich, auch einem Einzigen nur möglich der Tatsünde abzusterben ohne daß der Glaube zur Triebkraft wird für unser Leben, unser Denken und Handeln eben in dieser Welt?

Hierin aber besteht das Finden des Herrn, das Einswerden mit ihm, das Hingezogenwerden unsres Lebens zu ihm, das ihn greifbare Gestalt Gewinnenlassen in uns, das ihn gleichsam Anziehen, das als neuer Mensch zu seinem vollen Alter Hinanwachsen, das ihn seinem gottebenbildlichen Wesen nach aus unsrem Christsein deutlich Erkennenlassen (Röm. 13, 14., Gal. 3, 27., Ephes. 4, 13. 24., Kol. 3, 10 u. dergl.); nie aber zeigt sich des Glaubens treibende Kraft bloß in dem ihn Kennen nach seiner Geschichte und nach seiner Lehre![1]) nicht in den phantasievollsten Vorstellungen von seiner Person und seinem Werk! und nicht in den tiefsinnigsten schulmäßigen Begriffen von seiner gottmenschlichen Natur, seinem vorzeitlichen Sein, seinem prophetischen und priesterlichen und königlichen Amt, seinem nachgeschichtlichen Einssein mit dem überweltlichen Gott!

Von einem Schatze überschüssiger guter Werke weiß zwar der Protestantismus nichts; aber auch einen ganz bekenntnistreuen Lutheraner läßt er einmal sagen „die Werke der Geduld und der selbstverleugnenden Liebe folgen als Zeugnis der Glaubensgemeinschaft mit dem Herrn in die ewige Seligkeit nach". Und so mag man ein evangelisches Predigtbuch oder Erbauungsbuch aufschlagen welches man will, überall, überall bricht das Wort vom christlichen Leben, von der religio moralis durch und berechtigt auch uns sie zum Gegenstand der religiösen Unterweisung zu machen.

Gewöhnlich wird allerdings die religio moralis lediglich als eine Sache des Menschen, als Inbegriff der Worte und Taten aufgefaßt durch welche sich unser Verhältnis zu Gott als Gegenstand unsres Selbstbewußtseins, unsrer Selbstbestimmung erweist; und berechtigt würde es sein bei dieser Betrachtungsweise zu bleiben, wenn mit dem Begriffe Religion nur das Merkmal des Abhängigseins, nicht auch das Merkmal des die Abhängigkeit Bedingens untrennbar verbunden und Religion ganz einseitig nichts wäre als „Gottesdienst" einzelner Personen oder ganzer Völker; denn bei Gott, welchem eben solcher Dienst erwiesen wird, kann als dem in Wahrheit absoluten Herrn aller Herrn an ein Abhängigsein seinerseits selbstverständlich nun und nimmermehr auch nur gedacht werden.

Allein! Die theologische Lehre von der göttlichen Weltbeziehung (Deus immanet in mundo), dem Korrelatum zu dem Abhängigsein der Welt von Gott, oder auch die theologische Lehre von der öko-

[1]) Man vergl. Punkt 18 in Luthers „Von der Freiheit eines Christenmenschen".

nomischen Trinität (notae externae) gibt uns das Recht und macht es uns, zumal bei dem elementaren Unterricht über Religion, zur Pflicht nicht nur von dem abstrakten „Verhältnis" abzusehen, sondern vielmehr von dessen Taterweis, von dessen Offenbarung in einem Verhalten, in Willensakten, also eben von religio moralis [1]) auch seitens Gottes zu handeln.

Und so sehen wir in unserem Religionsunterricht ab von einem besonderen locus de Deo, nach welchem die jenem zugrunde liegende Wissenschaft gar nicht anders als Theologie genannt wird; und da von Gott überhaupt niemand irgend etwas wissen kann was Gott nicht selber ihm oder anderen offenbart (2. Mos. 33, 20., Sir. 43, 35., Joh. 1, 18., 1. Tim. 6, 16., 1. Joh. 4, 12), so betrachten und behandeln wir eben die **Offenbarung** als den eigentlichen **Gegenstand aller religiösen Erziehung**, unsere Religiosität als ein subjektives Erleben, passiv als das heilsbegierige Empfangen der göttlichen Offenbarungen, aktiv als das heilsgewisse Bekenntnis zu diesen.

Wir haben hierbei natürlich nicht im Sinne die Offenbarung als göttliche Handlung (revelatio), die Lehre von dem wunderbaren, supranaturalen Vorgang nach welchem sich der überweltliche Gott gleichsam mit den Menschen in Verbindung setzt, so daß sie in Kraft seines Geistes (inspiratio) wissen und verstehen was ihnen sonst trotz ihrer Sinne und ihrer Vernunft unbewußt und unverständlich geblieben wäre; denn das wovon Kinder und Leute des Volkes gemütlich ergriffen werden ist nicht der ihnen als Begriff unfaßbare und höchstens grobsinnlich, also ganz inadäquat darstellbare Vorgang selbst, sondern nur seine Wirkung durch die er sich als tatsächlich erweist: und so fassen wir Offenbarung im Religionsunterricht ein für allemal als Produkt, als Ergebnis des göttlichen Schaffens und Waltens, als Gesamtheit der Dinge und Geschehnisse durch die sich Gott offenbart.

(Fortsetzung folgt.)

Anastasius Grün.

Zum 11. April 1906.

Von **Max Schultz** in Berlin.

Zu den Dichtern, deren Namen zwar noch allen bekannt ist, deren Werke aber nur noch wenig gelesen werden, gehört auch Anastasius Grün. Nur einzelne Gedichte, die sich in den gebräuchlichen Anthologien und in den Schulbüchern finden (Die Martins-

[1]) mos — Wille.

wand. Der letzte Dichter. Das Blatt im Buche) sind allgemein bekannt; selten findet man indes jemand, der noch „ein altes Büchlein hat", worin sich die gesammelten Gedichte des Wiener Poeten finden, noch seltener jemand, der darin liest. Nun sind am 11. April dieses Jahres 100 Jahre seit der Geburt des Dichters verflossen; möge der löbliche Brauch, beim hundertsten Geburtstage der Dahingeschiedenen zu gedenken, Anlaß dazu geben, daß mancher zu den Dichtungen Grüns selbst greift und der Dichter auch mit seinen Werken noch lange in unserer Erinnerung erhalten bleibt! Anastasius Grün verdient es!

Bekanntlich ist Anastasius Grün der schlichte Dichtername für Anton Alexander Maria Graf von Auersperg. Er entstammt einem der vornehmsten und ältesten Adelsgeschlechter. Im Gegensatz zu den meisten adeligen Familien Österreichs — es sei erinnert an die feudalen Schwarzenberg und an die romantischen Liechtenstein — herrschte im Hause Auersperg stets ein liberaler Geist. Ein Vorfahr des Dichters hat in der Zeit der Gegenreformation die Protestanten in Krain beschützt. Viele haben sich in den Türkenkriegen ausgezeichnet.

Das äußere Leben des Dichters bietet wenig Bemerkenswertes. Er wurde geboren am 11. April 1806 in Laibach. Seine erste Erziehung erhielt er auf dem Schloß seines Vaters durch Hofmeister; später kam er auf das Theresianum in Wien. Er studierte dann in Wien Philosophie und Jura. Später lebte er meist auf seinem Erbschloß Thurn am Hart in Krain. Mehrmals unternahm er größere Reisen nach Italien, nach Frankreich, nach Belgien und nach England. Regen Anteil nahm er am politischen Leben. Am 13. März 1848 war er Zeuge des Befreiungsschauspiels in Wien; er überbrachte am 16. März dem gärenden Graz das Patent mit der Zusage der Konstitution. Im April nahm er in Frankfurt teil an den Beratungen des Fünfziger-Ausschusses. Er wurde dann vom Laibacher Kreis in die Nationalversammlung gewählt; er legte aber bald sein Mandat nieder, da er seine deutsche Gesinnung nicht mehr für den wahren Ausdruck seiner slavischen Wähler halten durfte. 1860 ward er in den österreichischen Reichsrat, 1861—67 in den Landtag berufen und Mitglied des Herrenhauses. Überall schloß er sich der liberalen Partei an. Er hat dann die Gründung des neuen deutschen Reiches noch erlebt und starb in Graz am 12. September 1876, bestens gehaßt von allen Feinden des Deutschtums in der Ostmark.

Anastasius Grün ist vor allem ein Herold der Freiheit. „Freiheit ist die große Losung, deren Klang durchjauchzt die Welt." Gegen alle politische und geistige Knechtschaft und Bevormundung wandte er sich mit flammenden Worten. In einer Zeit, wo in den österreichischen Staaten unter Metternichs Herrschaft ein schwerer Druck

auf allem geistigen Leben ruhte, trat er furchtlos auf für die Ideen der Gedankenfreiheit, für die Wiederherstellung der Menschheitsrechte und für die Erneuerung des Menschheitsadels. Seine ersten Gedichte, die er veröffentlichte, waren zwar Liebeslieder („Blätter der Liebe." 1830); doch noch in demselben Jahre erschien der Romanzenzyklus „Der letzte Ritter", bereits 1831 die „Spaziergänge eines Wiener Poeten", politische Lieder, und 1836 die Gedichtsammlung „Schutt". Im „Letzten Ritter" wählte er sich Kaiser Maximilian zum Helden. Er wollte, wie er selbst in seinem Gedicht „An Joseph Fellner" sagt, der weichen seidenen Zeit der Gegenwart diesen Mann in starrem Erz gegenüberstellen, „damit er uns die Lehren würze, wie sich's mit wilden Bestien ficht." Es ist selbstverständlich, daß Auersperg im „Letzten Ritter" seiner Begeisterung für die Freiheit wiederholt Ausdruck gibt.

„Im Schweizerland, da springen die Quellen frei empor,
Frei schweben die segelnden Wolken und singender Vögel Chor,
Frei blickt vom Firn die Gemse auf krachende Wetter herab,
Und freie Weste flüstern auf freier Helden Grab.

Viel tausend Schweizer stehen auf hoher Alpenwand.
Sie schau'n ins Land hernieder und drücken Hand in Hand
Und schwören, in Tod und Leben zu stehen kühn und treu,
Und schwören, in Tod und Leben zu bleiben stark und frei."

Eine andere schöne Stelle verdient noch hierher gesetzt zu werden. Der sterbende Kaiser ermahnt seinen Enkel, Karl V., er spricht begeistert vom künftigen Sieg der Freiheit, indem er im Geiste die Riesentat Luthers ahnt:

„Dich rufen andere Kämpfe, die Schwerter rosten ein,
Ein Kampf wird's der Gedanken, der Geist wird Kämpfer sein;
Ein schlichtes Mönchlein predigt zu Wittenberg im Dom,
Da bebt auf altem Thronsitz der Mönche Fürst zu Rom.

Ein neuer Dom steigt herrlich in Deutschland dann empor,
Da wacht mit Lichteswaffen der heil'gen Streiter Chor,
An seinen Pforten möge der Spruch der Weisen stehn:
Ist's Gottes Werk, wird's bleiben, wo nicht, wird's untergehn.

Am Altar weht ein Flämmchen, die Flamme wächst zur Glut,
Zur rief'gen Feuersäule, rotlodernd fast wie Blut.
O fürchte nicht die Flamme hellprasselnd himmelan,
Ein himmlisch Feuer zündet kein irdisch Haus euch an.

Geläutert schwebt aus Gluten dann der Gedank' ans Licht
Und schwingt sich zu den Sternen. O hemm' im Flug ihn nicht!
Frei wie der Sonnenadler muß der Gedanke sein,
Dann fliegt er auch wie jener zu Licht und Sonn' allein."

Man denkt bei diesen Versen unwillkürlich an jenen Auftritt in Schillers Tell, wo der sterbende Attinghausen den Sieg der Freiheit vorausahnt. Es besteht überhaupt mancherlei Ähnlichkeit zwi-

schen Auersperg und Schiller, sowohl in ihrer Liebe zur Freiheit und in ihrem Kampf gegen haltlos gewordene verkehrte Zustände der Gegenwart, wie auch in ihrem Bestreben, ihre Mitmenschen für menschliche Würde und Hoheit der sittlichen Kraft zu begeistern, sowie endlich auch im allgemeinen in ihrem Weltbürgertum. In den „Spaziergängen eines Wiener Poeten", die Uhland gewidmet waren, tritt Auersperg voll patriotischer Begeisterung und mit edlem Zorn auf gegen die morsch gewordenen Zustände der trüben Gegenwart; er klagt über die Jesuiten und über die spindeldürren Pfaffen, die immer auf der Lauer liegen; er wendet sich mit schwertscharfer Satyre gegen die Zensur und gegen die geheime Polizei, die immer auf Gedanken lausche, wie der Wilddieb im Forst, ob nicht ein allzufreier Hirsch durch die Büsche breche. Vertrauensvoll wendet er sich an den Kaiser selbst, den er wie Marquis Posa um Freiheit der Gedanken bittet:

„Deine Lande stehn voll Segen, reich und schön wohl ringsumher,
Frei und reich in gold'nen Wogen rollt der Saaten weites Meer,
Sieh, wie stolz die Wälder rauschen, wie die Reben saftig glühn,
Voll Metall die Berge ragen, segelreich die Ströme ziehn.

Und dein Volk, wie ganz dem Boden, nur an Freiheit, ach! nicht gleich!
Sieh die edlen Keim' und Blüten, so gesund und schön und reich,
Herr, sei du der Frühlingsodem, welcher frei sie wachsen heißt,
Sei die Sonne, die sie reifet und darüber segnend kreist.

Herr, gib frei uns die Gefangnen: den Gedanken und das Wort!
Sieh, es gleicht der Mensch dem Baume, schlicht und schmucklos grünt er fort;
Doch wie schön, wenn der Gedanke dran als bunte Blüte hängt
Und hervor das Wort, das freie, reif als gold'ne Frucht sich drängt!"

Auch in der Gedichtsammlung „Schutt" kämpft Auersperg mit frischen, feurigen Versen gegen die Verkehrtheiten der Zeit; Metternich und die Jesuiten sind abkonterfeit und im Gegensatz zu ihnen die Geister Maria Theresias und des Erzherzogs Karl heraufbeschworen. Auersperg feuerte, um mit Freiligrath zu reden, „in die Stickluft jener Tage dieses Büchleins kecken Schuß." „Schutt" nannte er die Sammlung, weil vom Vesuv der Despotie das Land überschüttet sei; von den Trümmern der alten Welt wandte er den Blick nach Amerika, dem Lande der Freiheit.

Auersperg ist ein Dichter der Freiheit, aber kein Dichter der Revolution und der Demokratie. Er blieb stets maßvoll und vornehm, dem Lärm der „Freiheitsjanitscharen" abhold.

„Nicht das Schwert sei unsre Waffe, nein, das Wort, Licht und Gesetz,
Denn der fröhlich heit're Sieger ist der schönste Sieger stets."

Weil Auersperg nicht die demokratischen Hetzereien billigte, fand er auch nicht den Beifall Herweghs, ja jener griff Grün in einem häßlichen Schmähgedicht an, als in Klatschblättern das unwahre

Gerücht verbreitet wurde, daß Auersperg wegen seiner Vermählung mit der Gräfin Marie von Attems von seinen liberalen Ansichten abgefallen sei. Herwegh höhnte:

„Leb wohl! Leb wohl! Ich laß dich deinen Schranzen!
Schon hör' ich dich: „Herz, Herz — nicht mehr so warm!
Wir geh'n zu Hofe — Gräfin — Ihren Arm!"

In der Einleitung zu seinem komischen Epos „Die Nibelungen im Frack" (1843), das im übrigen nichts Politisches enthält, wandte sich Auersperg gegen diese Verleumdungen:

„Wem ihren Strahl die Freiheit einmal durchs Herz gegossen,
Abfällt der nie und nimmer trotz sondrer Kampfgenossen;
Wir tragen der Freiheit Banner, nicht ihre Liverei'n;
Der Knecht will Unterknechte — der Freiheit selbst kein Sklav ich sein!"

Erinnert Auersperg an Schiller in seiner Begeisterung für Freiheit und sittliche Würde, so stimmt er auch mit ihm überein in seiner Neigung zur Reflexion, zur Vertiefung in die Welt des Gedankens. Hieraus erklärt sich das Pathos, das ihm eigen ist, und die Fülle der glänzenden Bilder, die oft freilich zur Überfülle wird, auch die Menge der Antithesen, die er anwendet. Er schöpft weniger aus der Tiefe des Gefühls, als aus den Quellen der Phantasie und des Verstandes; darum häufen sich oft die Vergleiche und Metaphern bis zur Unklarheit und Verworrenheit; in manchen Fällen ist freilich die Unklarheit der Bilder nur eine Folge des äußeren Zwangs, den die Polizeistrenge des Metternichschen Staats bewirkte. Als Beispiel, wie Auersperg in Häufung der Bilder übertreibt und sich in gesuchten Antithesen nicht genug tun kann, sei aus den Liebesliedern das Gedicht „Die Wunder" angeführt. Grün führt hier aus, wie Flammenglut und Wasserflut friedlich miteinander im Auge der Geliebten bestehn, wie ihr Rosenmund ein Becher mit tötendem Gift und mit süßem Honig sei usw.

„Willst du es sehn, wie lohe Flammenglut
Beisammen friedlich wohnt mit Wasserflut,
Wie beide miteinander frei bestehn,
Dann mußt du ihr ins klare Auge sehn.

Drin wohnt ein Feuer, wie die Glut der Sonne,
Draus siehst du wie aus glühem Flammenbronne
Oft klar den Purpurquell der Tränen taun,
Kannst Glut in Flut und Flut in Gluten schaun.

Willst du auch sehn den Becher wunderbar,
Draus tötend Gift und Honig süß und klar
Mit einem einz'gen Zug man saugen kann,
O blicke ihren Rosenmund nur an!

Der Wunderbecher sind die Purpurlippen,
Draus Süß und Herb mit einem Zug zu nippen,
Ein Honigseim, der 's Herz belebt und nährt,
Ein Gift, das wild am Lebensmarke zehrt."

Weiter werden die Lockenhaare bezeichnet als ein Wundernetz, das zugleich locker und los und doch so fest ist. Zum Schluß vergleicht der Dichter sein Herz mit „Ätnas Flammenbrand", das der Geliebten mit „Thules eis'ger Scholle".

Neben diesem Gedicht, das Auersperg weniger gelungen ist, sei als eines der schönsten „Mannestränen" erwähnt, das gleichfalls auf einer Antithese aufgebaut ist:

„Mädchen, sah'st du jüngst mich weinen? —
Sieh, des Weibes Träne fließt
Wie der klare Tau vom Himmel,
Den er auf die Blumen gießt.

Ob die trübe Nacht ihn weinet,
Lächelnd ihn der Morgen bringt,
Stets nur labt der Tau die Blume,
Und sie hebt ihr Haupt verjüngt.

Doch es gleicht des Mannes Träne
Edlem Harz aus Ostens Flur,
Tief ins Herz des Baums verschlossen,
Quillt's freiwillig selten nur.

Schneiden mußt du in die Rinde,
Bis zum Kern des Marks hinein,
Und das edle Naß entträufelt
Dann so golden, hell und rein . . . ."

Seine Liebeslieder hat der Dichter später selbst einer strengen Kritik unterzogen und nur wenige Gedichte der „Blätter der Liebe" in die Gesamtausgabe aufgenommen. Auch seine Naturlieder leiden meist unter der Überfülle der Bilder und sind mehr Erzeugnisse des Verstandes als der überschwellenden Empfindung. Doch finden wir auch hier manches schöne Gedicht, das es wert ist, vor Vergessenheit bewahrt zu bleiben. Es sei beispielsweise erwähnt die „Begrüßung des Meeres":

„Unermeßlich und unendlich, glänzend, ruhig, ahnungschwer
Liegst du vor mir ausgebreitet, altes, heil'ges, ew'ges Meer.

Soll ich dich mit Tränen grüßen, wie die Sehnsucht sie vergießt,
Wenn sie trauernd auf dem Friedhof manch ein teures Grab begrüßt?"

Das Meer wird nun verglichen erst mit einem großen Friedhof ohne Grabsteine und Kreuze, dann mit einem unermeßnen Garten, einer reichen Flur. Zum Schluß heißt es:

„Sollen Tränen, soll mein Jubel dich begrüßen, Ozean?
Nicht'ger Zweifel, eitle Frage, da ich doch nicht wählen kann.

Da doch auch der höchste Jubel mir vom Aug' als Träne rollt,
So wie Abendschein und Frührot stets nur Tau den Bäumen zollt."

Ähnliche Gegensätze enthält das Gedicht „Am Strande“:

„Zwei Jungfrauen sitzen am Meeresstrand,
Die eine weint in die Fluten,
Die andre mit dem Kranz in der Hand
Wirft Rosen in die Fluten.

Die Eine, trüber Wehmut Bild,
Stöhnt mit geheimem Beben:
„O Meer, o Meer, so trüb und wild,
Wie gleichst du ganz dem Leben!“

Die Andre, lichter Freude Bild,
Kost selig lächelnd daneben:
„O Meer, o Meer, so licht und mild,
Wie gleichst du ganz dem Leben!“

Fortbraust das Meer und überklingt
Das Stöhnen wie das Kosen,
Fortwogt das Meer auch und verschlingt
Die Tränen wie die Rosen.“

Nicht unerwähnt darf weiter bleiben, daß Grün auch vielfach humoristische Töne anschlägt. Seine „Nibelungen im Frack“, ein humoristisches Epos, hat leider seiner Zeit wenig Beachtung gefunden. Es verdient schon deswegen genannt zu werden, weil es nach der „Jobsiade“ von Kortum der erste Versuch ist, das komische Epos wieder zu pflegen. Von seinen kleineren humoristischen Gedichten sei genannt „Vor einer Zwiebel“. Auersperg schildert hier die Pracht der von dem reichen Harlemer Mynherrn erworbenen Wundertulpe Semper Augustus, die leider von einem Seemann, der den Schatz nicht kennt — verspeist wird. Köstlich ist auch das kleine Gedicht „Botenart“. In dem Gedicht „Der treue Gefährte“ berichtet Grün in humoristischer Weise, wie in der freien Natur sein ständiger Begleiter, die Hypochondrie, an Bergesluft, an Lerchenschlag und Rosenduft stirbt. Auf den Leichenstein setzt er die Inschrift:

„Hier ruht mein treu'ster Genoß im Land,
Herr Hypochonder zubenannt,
Er starb an frischer Bergesluft,
An Lerchenschlag und Rosenduft.

Sonst wünsch' ich ihm alles Glück und Heil,
Die ewige Ruh' werd' ihm zuteil,
Nur wahr' mich Gott vorm Wiedersehn
Und seinem fröhlichen Auferstehn!“

Es kann selbstverständlich im Rahmen dieses Aufsatzes nicht der ganze Reichtum der Lyrik Auerspergs erschöpft werden. Es sei darum nochmals auf die Werke des Dichters selbst verwiesen und deren Lektüre empfohlen. Besonders hervorgehoben seien noch die drei Gedichte, welche den hohen Wert und die Unvergänglichkeit

der Poesie darstellen und die sich in vielen Anthologien finden: „Der letzte Dichter," „Poesie des Dampfes" und „Drei Wanderer". Seine ganze Meisterschaft zeigt der Dichter auch, wenn er Bilder und Gestalten aus dem Menschen- und Gemütsleben darstellt. Als Beispiele seien genannt „Der Deserteur" und „Der alte Komödiant". Ich kann mir nicht versagen, zum Schluß noch aus letzterem Gedicht einige Strophen als Probe hier anzuführen:

„Der Vorhang rauscht und fliegt empor,
Ein alter Gaukler tritt hervor,
Mit Flittern sattsam ausstaffiert,
Sein ehrlich Antlitz rot beschmiert ....

Des Greises Arm ist abgespannt;
Man sieht nur noch die müde Hand
Zum Segen für Kind und Enkel erhöht
Und fromm gefaltet zum Gebet.

Doch deine Hand schlägt fort und fort
Den tollen Takt zu wüstem Wort,
Und all die Mühe, armer Mann,
Damit der Pöbel lachen kann."

Auf der Bühne ereilt den Greis der Tod und erlöst ihn von seinem Dasein; kaum merkt es das Publikum.

„Sein Wald, gemalt auf Leinwand grün,
Rauscht über sein Grab nicht klagend hin;
Es ist sein ölgetränkter Mond
Um Tote zu weinen nicht gewohnt.

Ein Gauklerdirnlein als Muse gar
Legt dann dem Greis ins Silberhaar
Den grünpapiernen Lorbeerkranz,
Von vielem Gebrauch zerknittert ganz.

Zwei Männer sind sein Leichenzug,
Sie sind den Sarg zu tragen genug,
Und als sie ihn zu Grab gebracht
Hat niemand geweint und niemand gelacht."

Von einem Kastanienzweige.

Von **E. W.**

Draußen im Garten steht ein Kastanienbaum. Kahl und dürr wiegt sich sein Geäst im Märzwinde; denn noch befindet er sich ja im Banne der großen winterlichen Ruheperiode. Einen Zweig schneide ich von ihm ab und nehme ihn mit ins Zimmer zum Austreiben. Nun steht er vor mir im Wassergefäße.

In sinnender Betrachtung gleitet der Blick an ihm auf und ab. Ist ihm nicht ein gut Stück seiner Lebensgeschichte auf den

Leib geschrieben? Deutlich zeigt sein Äußeres, daß gar mancherlei Wandlungen im Laufe der Jahre mit ihm vorgegangen sein müssen. In wechselnden Abständen von etwa 6—8 cm Entfernung befinden sich an ihm eigentümliche ringförmig angelegte Wülste, durch welche er gut erkennbar in mehrere Abschnitte gegliedert wird. Jeder solche Abschnitt bedeutet für ihn ein dahingeschwundenes Jahr seines Lebens. Jede solche Ringwulst erinnert daran, daß hier immer um je ein Jahr zurück ebenso eine große Gipfelknospe stand, wie sie jetzt vorn an der Spitze sich befindet und daß aus ihr stets im Jahreslaufe ein junger Sproß als Verlängerung des Zweiges entsprang.

An jedem dieser verholzten Sproßstücke nun zeigen sich 2—3 Paar eigentümliche Narben, die in alternierender Stellung angeordnet sind. Hier saßen voreinst die großen gefingerten Blätter. Noch sind die in der Gestalt kleiner erhabener Tüpfelchen erhaltenen Gefäßbündelstränge sichtbar, durch deren einen Teil, die Tracheïden, das Blatt sein Wasser vom Baume zugeleitet erhielt, während es seinerseits durch den andern Teil derselben, die sogenannten Siebröhren, die Assimilationsprodukte des Blattgewebes dem Stamme zuführte. Jetzt sind diese seitlich ausmündenden Leitbahnen längst verstopft und damit außer Tätigkeit gesetzt. Dies geschah jedesmal im Herbste gelegentlich der Bildung der Trennungsschicht, die den Abfall der Blätter vermittelte.

Ehe sie aber in den verdienten Ruhestand treten durften, hatten sie stets kurz zuvor noch einmal eine ganz erhebliche Probe ihrer Leistungsfähigkeit zu geben. Galt es doch, vor dem Laubfalle alles, was an brauchbaren Nahrungsstoffen in den Blättern enthalten war, zurück in den Holzkörper des Baumes zu retten. Diese Aufgabe war mit ihrer Hilfe prompt gelöst worden. In einer bestimmten Reihenfolge war dabei die Überführung der Stoffe geschehen. Der Anfang war mit dem Eiweiß der Blattzellen, dem Protoplasma, gemacht worden, nachdem es vorher den die Wanderung hindernden kolloidalen Zustand verlassen hatte und unter Bildung wasserlöslicher Amidkörper zerfallen war. Ihm waren die Körnchen des Blattgrüns gefolgt. Weil sie zu groß waren, um sich durch die engen Wandungen der Leitbahnen hindurchzuzwängen, so wurden sie aufgelöst. Ihre Grundmasse, eine ölartige Substanz, ließ sich nun leicht forttransportieren, während die Farbstoffe zurückblieben und ihrem Schicksale überlassen wurden. Den Beschluß machte endlich das Stärkemehl. Auch dieses mußte vorher eine Umwandlung erleiden und zwar zu Glukose und Maltose, zwei löslichen Zuckerarten. Diese Umwandlung der Stärke geschah unter dem Einflusse der Diastase, eines jener merkwürdigen eiweißartigen Körper, die man als Enzyme bezeichnet und deren auffallendste Eigenschaft es ist, gewisse organische Verbindungen zu zerlegen oder um-

zuwandeln, ohne selbst bei dieser Wirkung merklich alteriert zu werden.

Nach dieser Überführung der Stärkemehl- und Eiweißstoffe in den Holzkörper wurden sie nun hier in konzentrierter fester Gestalt aufgespeichert. Wir könnten sie mit unserm Auge im Zweige an ihren Lagerstätten liegen sehen. Unter das Mikroskop gebrachte feine Querschnitte würden uns zeigen, daß das Eiweiß in den Knospen und in der Rinde, das Stärkemehl dagegen besonders in den Markstrahlen angehäuft ist.

An diesen Orten haben die genannten Stoffe den Winter überdauert. Während dieser Zeit aber sind in ihnen, wahrscheinlich unter Mitwirkung des Frostes, eigentümliche Umsetzungen vor sich gegangen. Es haben sich molekulare Umlagerungen vollzogen, wodurch Produkte entstanden sind, die durch ihre Leichtlöslichkeit befähigt sind zu schnellster Verwendung für den künftigen Aufbau und die Ausgestaltung des Inhalts der Knospe. Denn nur für sie, auf deren Entfaltung die ganze Zukunft des Zweigs beruht, ist ja der gesamte Aufwand von komplizierten Vorgängen berechnet gewesen. Sie sollte so reich ausgestattet werden mit geeignetem Baumaterial, daß sie vollständig vorbereitet wäre für den bevorstehenden großen Augenblick des beginnenden Frühlingslebens.

Damit hatte die Kastanienknospe den ersten Akt ihrer Entwicklung hinter sich. Er bestand darin, daß die schon in sommerlicher Zeit gebildete embryonale Anlage im Herbste mit Baustoffen ausgerüstet wurde, deren zweckmäßige Zubereitung dann den Winter über erfolgte.

Die Knospe aber ist ein Mutterschoß, in dem geheimes Leben tief verborgen schlummert. Die zarte Beschaffenheit desselben erfordert, daß es wohl behütet werde vor den mancherlei Unbilden der kalten Jahreszeit. Von dicken, braunen Schuppen ist es deshalb eng umhüllt. Diese sind dachziegelartig in vorzüglichem Verschlusse übereinander gelegt. Ihre Außenseite ist mit klebrigem Harze überzogen. Das erweist sich namentlich der Nässe gegenüber sehr dienlich. Denn wie von der Teerjacke des Matrosen oder dem Gummiregenmantel des Schutzmanns, so läuft das Wasser von den Schuppen ab, ohne in das Innere eindringen und hier Schaden anrichten zu können.

Den ganzen Winter über war die kleine Klause zum Schutze des darin verborgnen jungen Lebens streng gegen die Außenwelt abgeschlossen. Das bleibt jetzt nicht mehr lange so. Nachdem infolge des aufsteigenden Saftes die Knospen schon zu schwellen begonnen haben, gelingt es nun den milden Einflüssen lebenerweckender Frühlingswärme, zu bewirken, daß zuerst die äußern und bald auch die darunter liegenden innern Hüllen sich langsam weiter und weiter öffnen. Endlich enthüllt sich das eigentliche Innere. Eine noch

nicht deutlich gegliederte Masse grüner Gebilde kommt zum Vorschein. Doch nicht lange dauert es, und zweierlei Gestaltungen lassen sich voneinander unterscheiden: Ein Sproß erhebt sich, und von ihm sondern sich die jungen, zarten Blätter ab, wobei sie allmählich ihre Spreite fingerförmig zu entfalten beginnen.

Aber noch ist es früh im Jahre, und schon oft hat draußen der abziehende Winter durch einen heimlich geschickten Nachtfrost oder ein böses Schneewetter dem jungen Laube schweren Schaden gedroht. Zum Schutze dagegen hat die gute Mutter Natur ihren zarten Kastanienblattkindern fürsorglich ein dickes Wollkleid aus gelblichbraunem Haar mitgegeben. Sie tragen es so lange, bis sie größer und widerstandsfähiger geworden sind. Erst wenn sie seiner nicht mehr bedürfen, dann legen sie es ab, wobei ihnen der Wind am Ausziehen der überflüssig gewordenen Kleidung bereitwillig Hilfe leistet.

Mit der Öffnung der Knospenschuppen, der Ausbildung des Sprosses und der an ihm inserierten Blätter ist in der Entwicklung der Kastanienknospe die zweite Stufe erreicht. Von der in der Schuppenhülle verborgnen embryonalen Anlage ist der Fortschritt geschehen zur Streckung der in den Grundzügen geformten Organe.

Der physiologische Vorgang, der dieser Erscheinung zugrunde liegt, ist in der Hauptsache der: In den jungen Gestaltungen hat sich nach der Knospenöffnung eine überaus rasche Neubildung von Zellen vollzogen, deren völlige räumliche Ausgestaltung aber hintangehalten wird. In diese Zellen ist nun Wasser durch Imbibitions- und osmotische Kräfte hineingesaugt worden, wodurch sich ihr Volumen um das Vielfache vergrößert hat. Diese Füllung der Zellen also mit Schwellwasser ist es, die die rasche Entfaltung des Laubes, die sogenannte große Periode des Wachstums herbeiführt, deren in der Tat überraschende Resultate Jahr für Jahr wieder das Erstaunen der Menschen hervorrufen.

Mit der Streckung aber hat der junge Sproß seine eigentliche frische, grüne Jugend abgeschlossen. Denn im weitern Verlaufe tritt er nun in die dritte Phase seiner Entwicklung ein, in die der innern Ausbildung der Organe. Dieselbe besteht nach Vollendung der völligen Ausstreckung darin, daß durch die Tätigkeit des Kambiums auch das Dickenwachstum zu seinem Rechte kommt, weiter darin, daß durch die Verschmelzung von Zellräumen in der Bastzone des Kambiums neue Leitbahnen gebaut werden, endlich darin, daß durch Verdickung der Zellmembranen infolge Einlagerung gewisser Stoffe, die als Ligninsubstanzen bezeichnet werden, eine Verholzung der innern Schichten eintritt. Gleichzeitig aber erfolgt am Scheitel, sowie an geeigneten Stellen der Seite die Bildung neuer Knospenanlagen, die gar bald in den Grundzügen fertiggestellt sind und deren Entwicklung dann im neuen Jahre das eben gezeichnete Bild abermals kann vor dem Auge vorüberziehen lassen.

Die Gartentulpe.

(Tulipa Gesneriana L.)

Von C. R.

Zu den ersten Blumenbeeten, welche die Gärten am Beginne des Frühlings schmücken, gehören neben den Krokus- und Hyazinthenbeeten die Tulpenbeete. Der Gärtner hat sie entweder schon im Herbste oder auch erst beim Beginne des Frühlings hergerichtet. In beiden Fällen hat er, nachdem die Beete umgegraben waren, nicht etwa Samenkörner darauf gestreut, wie es der Landmann tun muß, wenn er Roggen, Weizen, Raps, Erbsen usw. ernten will, sondern er hatte sich eine Anzahl Tulpenzwiebeln versorgt. In dem Falle, wo er die Beete schon im Herbste vorrichtete, legte er schon zu dieser Zeit die Zwiebeln hinein. Damit ihnen aber der Winterfrost nicht schade, bedeckte er sie mit Laub. Sollten die Beete aber erst im Frühlinge angelegt werden, so mußten die Zwiebeln im Herbste in Blumentöpfe eingesetzt und diese in Erdgruben gestellt und mit Erde bedeckt oder im Keller in Sand eingegraben, im März aber zum Treiben in das Gewächshaus gebracht werden. Mit der Erde des Blumentopfes zugleich konnten sie dann, schon etwas entwickelt, in den Boden eingesetzt werden.

Das Wachstum der Tulpen kann man am besten verfolgen, wenn man eine Zwiebel, die im Gewächshause schon etwas angetrieben hat, in ein Glas mit Wasser bringt, und zwar in ein solches, wie sie zum Aufziehen von Hyazinthen benutzt werden. Um aber ein Verständnis für die ganze Entwicklung zu gewinnen, müssen wir zuerst die Zwiebel selbst genauer untersuchen.

An dem fast kugelförmigen, nach oben jedoch spitz zulaufenden Körper der Zwiebel entdecken wir zunächst unten einen festen, scheibenförmigen Teil, den man seiner Form wegen Zwiebelscheibe (auch Zwiebelkuchen) nennt. Daran befinden sich unten eine Menge kleiner Fasern, die augenscheinlich Würzelchen sind. Der ganze obere Teil wird äußerlich von einer trockenen, braunen Schale umhüllt. Wir lösen sie ab und finden darunter noch eine oder mehrere ähnliche. Da diese Umhüllung keine Feuchtigkeit durch sich hindurchdringen läßt, so verhindert sie sehr gut das Austrocknen der inneren fleischigen Teile und dient ihnen demnach in vortrefflicher Weise zum Schutz. Das tut sie auch noch in anderer Weise. Sie ist nämlich ungenießbar und soll außerdem einen Giftstoff enthalten, der Erbrechen erregt, und dadurch werden gefräßige Tiere abgehalten, die Zwiebel zu benagen.

Unter dieser äußeren Hülle befinden sich noch einige dicke, farblose Schalen, die fleischig und saftig sind, und die also vor dem Austrocknen geschützt werden müssen. Sie sind Vorrats-

kammern, denn sie enthalten reichlich Nahrung für die aus der Zwiebel hervorwachsende Pflanze. Die mehligen Stoffe werden nämlich, wenn das Wachstum beginnt, durch das von den Wurzeln aufgesogene und in die Zwiebelscheibe und die fleischigen Zwiebelschalen eingedrungene Wasser aufgelöst und von der jungen Pflanze eingesogen. Dadurch werden dann die fleischigen Zwiebelschalen ebenfalls dünn und hautartig wie die äußeren.

Doch wir entfernen auch diese behutsam, und nun zeigt sich, daß sich die Zwiebelscheibe nach oben in einen Schaft verlängert, der selbst wieder mit ein paar kleinen Blättern besetzt ist. An der Spitze trägt er ein Gebilde, in dem man bei genauerer Untersuchung eine Blütenknospe erkennt. Die Zwiebel hat auffallende Ähnlichkeit mit einer Knospe. Die äußeren Zwiebelschalen haben dieselbe Bedeutung wie die Knospenschuppen, und wie in der Knospe innerhalb der Schuppen bereits ein Trieb mit Blättern oder sogar mit Blättern und Blüten zu erkennen ist, so in der Zwiebel der Schaft mit seinen Blättern und der Blüte.

Nun gilt es, im Frühlinge weiter die Entwicklung der Tulpenpflanze aus der Zwiebel zu beobachten. Das geschieht zweckmäßig an einer Tulpe, die man in einem Blumentopfe in der Stube oder noch besser an einer solchen, die man in einem Glase mit verengertem Halse (wie sie zum Aufziehen von Hyazinthen häufig verwendet werden) in Wasser zieht. An letzterer sieht man zunächst, wie die Würzelchen an der Unterseite der Zwiebelscheibe in das Wasser herab wachsen. Bald zeigt sich auch an der Spitze der Zwiebel eine Veränderung. An derselben bricht ein spitzer, kegelförmiger Teil hindurch. Berühren wir die Spitze desselben, so bemerken wir, daß sie ziemlich hart, fast stechend ist. Sie ist dadurch auch geeignet, sich durch den ziemlich harten Erdboden hindurch zu bohren, wenn die Tulpe aus der Erde hervorwächst. Immer weiter dringt dieser Teil hervor. Bald lösen sich von demselben die Blätter ab. Es sind ihrer drei; das äußerste (unterste) ist von etwas derber Beschaffenheit und hat die beiden anderen, die zarter sind, wie ein schützender Mantel umhüllt. Es ist auch das mit der harten, den Boden durchbohrenden Spitze.

Nun schreitet das Wachstum des Schaftes und der Blüte von Tag zu Tag weiter fort. Die drei Blätter schieben sich endlich ganz auseinander. Sie sind ungestielt, umfassen mit ihrem unteren Teile den Schaft wie Scheiden und bilden dadurch eine stützende Hülle und einen Schutz bei starkem Winde. Ihr oberer, eilanzettlicher Teil biegt sich schräg nach außen ab und bildet eine Rinne, in der bei den im Freien wachsenden Tulpen die Regentropfen hinab zu den Wurzeln gelangen. Die Blätter werden, wenn es auch tüchtig regnet, merkwürdigerweise nicht naß. Sie sind nämlich mit einer ganz dünnen Wachsschicht überzogen, und an dieser rollen

die Wassertropfen ab wie am eingefetteten Federkleide der Gänse, Enten und Schwäne. Ihre Farbe ist bläulichgrün. Hält man sie gegen das Licht, so bemerkt man darin eine Anzahl Streifen, die alle am Grunde beginnen und dem Rande parallel bis zur Spitze verlaufen. Es sind die Blattnerven oder Blattadern. Sie bilden nicht wie in den Blättern des Veilchens, der Schlüsselblume und unserer Laubbäume ein Netz mit einem Haupt- oder Mittelnerven und sich wieder verzweigenden Seitennerven, sind also nicht wie diese netznervig, sondern streifennervig (oder parallel-nervig) wie die des Grases, des Schilfes, der Schwertlilie und vieler anderer Pflanzen. Am Rande sind weder Zähne noch Kerben zu bemerken.

Der runde, aufrechte Schaft trägt eine einzige Blüte, und diese sitzt an seinem Ende. Sie prangt und leuchtet, besonders wenn sie im Sonnenschein geöffnet ist, weithin, bald in roter, bald in gelber, bald in weißer Farbe; bald ist sie bunt gefleckt. Die stolze Pracht dieser Blüten zieht nicht nur die Aufmerksamkeit der Menschen auf sich, sondern sie lockt auch die Insekten: Käfer, Schmetterlinge, Bienen usw. an, die zahlreich herbeikommen, um in ihr zu speisen. Freilich prunkt die Tulpe nur; von lieblichem Dufte wie beim bescheidenen Veilchen oder beim Maiblümchen ist bei ihr nicht die Rede. Sie ist übrigens nur am Tage und im Sonnenschein geöffnet; wenn der Abend kommt, schließt sie sich; bei trübem, regnerischem Wetter bleibt sie überhaupt geschlossen. Augenscheinlich dient dies zum Schutze der inneren Teile gegen Kälte und Nässe.

Die Blüte ist ganz regelmäßig und nach einem einfachen Plane gebaut. Sie zeigt alle Teile in einer solchen Größe, daß man ihre Bildung ohne Schwierigkeit deutlich erkennen kann. Jedes Blütenblatt, wie auch jeder andere Teil ist frei und selbständig; kein Blütenteil ist mit dem anderen verwachsen, und man kann jeden ablösen, ohne andere mit abzureißen. Alle sind am obersten Ende des Schaftes angewachsen, den man deshalb den Blütenboden nennen kann.

Die Zahl der großen, schönen Blütenblätter beträgt sechs. Bei genauerem Zusehen findet man, daß sie zwei Kreise bilden, einen äußeren und einen inneren. Jeder dieser Kreise besteht aus drei Blättern; er ist dreiblätterig oder dreigliederig. Die Blätter des äußeren Kreises sind am Blütenboden in gleicher Höhe angewachsen; die Punkte, an denen sie festsitzen, liegen in einer Kreislinie. Die des inneren sitzen ein wenig höher daran und zwar nicht hinter, sondern zwischen den äußeren: der innere Kreis wechselt mit dem äußeren ab; jedes Blatt des inneren wird von zwei Blättern des äußeren umfaßt. Infolgedessen werden die inneren Blütenteile, wenn die Blüte sich schließt, ringsum vollständig eingehüllt.

Wie in der Größe, so sind die sechs Blütenblätter auch in

der Färbung ziemlich gleich. Bei anderen Blüten, z. B. bei dem Veilchen, sind die Blätter des äußeren Kreises grün gefärbt und nur die inneren bunt; man unterscheidet dann Kelch und Blumenkrone. Bei der Tulpe ist dieser Unterschied nicht vorhanden; hier nennt man beide Kreise zusammen einfach Blütenhülle.

Die Blütenhülle der Tulpe schließt noch andere Gebilde ein. Davon sind die sechs, die zunächst folgen, einander gleich. Es sind die Staubgefäße. An jedem kann man deutlich einen unteren und einen oberen Teil unterscheiden. Der untere, gewissermaßen der Stiel, ist dünn und fadenförmig und heißt der Staubfaden; der obere besteht aus zwei etwas angeschwollenen Hälften. Denkt man sich dieselben etwas verbreitert, so erscheint das Ganze als ein niedliches gestieltes Blättchen; der Staubfaden setzt sich zwischen den beiden Hälften fort wie der Stiel eines Blattes sich als Mittelnerv fortsetzt. Und man kann ein Staubgefäß in der Tat als ein Blatt ansehen: der Staubfaden ist der Blattstiel, der Staubbeutel die allerdings wenig entwickelte und eigentümlich gebildete Blattfläche. Bei gefüllten Blüten haben sich die Staubgefäße zu wirklichen Blättern entwickelt. Bei der ungefüllten Tulpe sind die beiden Hälften der Blattfläche in besonderer Weise gebildet. Sie sind wie aufgequollen und scheinen innen hohl zu sein wie kleine Beutel. Sucht man eine Tulpe aus, die beinahe schon im Verblühen ist, so findet man die Staubbeutel trocken und beide Hälften auf der nach innen gewendeten Seite der Länge nach aufgesprungen. Drückt man etwas daran oder schüttelt sie auch nur, so kommt ein feiner, mehliger Staub heraus, der an den Fingern kleben bleibt. Man nennt denselben Blütenstaub; daher auch die Namen Staubgefäße, Staubbeutel und Staubfäden. Untersucht man die Blüten anderer Pflanzen, so wird man in ihnen fast stets solche aus Staubfaden und Staubbeutel bestehende Staubgefäße finden, und überall öffnen sich, ehe die Blüten vertrocknen, die Staubbeutel und entleeren den Blütenstaub. Besonders geschieht letzteres, wenn der Wind die Blüten schüttelt oder wenn Insekten in dieselben kriechen und die Beutel berühren. Die Natur bringt nun nichts hervor, was nicht zu etwas diente, und so wird gewiß auch der Blütenstaub seine Bedeutung haben. Wenn man ihn mit einem Vergrößerungsglase untersucht, so findet man, daß er sich von dem, was man sonst Staub nennt, wie z. B. der Straßenstaub, ganz wesentlich unterscheidet. Der gewöhnliche Staub besteht aus sehr kleinen, verschieden gestalteten Teilchen, die von zerfallener Erde herrühren oder von Felsen, Steinen und anderen harten Körpern abgelöst sind, der Blütenstaub dagegen aus ganz regelmäßigen kleinen runden Bläschen. Der gewöhnliche Staub ist auch für die Tiere ungenießbar; der Blütenstaub dagegen wird von Bienen und anderen Insekten eifrig aufgesucht, um verspeist zu werden. Aber er hat

auch für die Pflanze selbst seine Bedeutung. Doch um diese zu erkennen, müssen wir erst noch den innersten Teil der Blüte betrachten, der inmitten der Staubgefäße steht.

Dieser Teil sitzt dem äußersten Ende des Blütenstieles, der Mitte des Blütenbodens, auf. Unten ist er angeschwollen, und man kann an diesem unteren Teile schon äußerlich drei Abteilungen unterscheiden, da drei Riefen daran herunter gehen. Wenn man ihn quer durchschneidet, so erkennt man sofort, daß er aus drei Abteilungen oder Fächern besteht, die durch Scheidewände voneinander getrennt sind. In jedem Fache befinden sich zahlreiche kleine Körnchen, die im inneren Winkel in zwei Reihen (übereinander) angewachsen sind. Es sind die späteren Samenkörnchen. Der ganze Teil entwickelt sich zur Samen bergenden Frucht und heißt deshalb Fruchtknoten.

Am oberen Ende tritt uns nun noch eine in drei Lappen geteilte wulstartige Bildung entgegen. Sie heißt Narbe. Fruchtknoten und Narbe zusammen werden Stempel genannt. Zur Zeit, wo die Staubbeutel den Blütenstaub entleeren, schwitzt die Narbe einen klebrigen Saft, den sogenannten Narbennektar, aus. Wenn nun der Blütenstaub darauf fällt, so klebt er an und bleibt daran haften. Es kommen auch Bienen und andere Insekten herbei, um von dem Blütenstaube zu naschen. Dieselben hatten vielleicht vorher schon andere Tulpen aufgesucht. Dort haben sie bei diesem Naschen die Staubgefäße geschüttelt, und es hat sich Blütenstaub an ihr wolliges Kleid angehängt. Den bringen sie mit, und es bleibt ebenfalls ein Teil davon an der klebrigen Narbe haften, wenn sie an derselben hinstreichen.

Ist es aber notwendig, daß der Blütenstaub auf die Narbe gelangt? Um dies zu ergründen, hat man folgenden Versuch angestellt: Man hat aus einer Tulpe die Staubbeutel abgeschnitten und herausgenommen, ehe sie sich geöffnet hatten. Dann hat man über die Tulpe ein Glas oder ein Netz gedeckt, damit keine Insekten dazu kommen und Blütenstaub aus anderen Blüten übertragen konnten. Die Tulpe blühte unter diesen Verhältnissen wie gewöhnlich fort; die Narbe sonderte den Narbennektar ab; aber niemals bildete sich aus dem Fruchtknoten eine Frucht; derselbe blieb klein und schrumpfte zusammen; die kleinen Körner im Innern vertrockneten. Bei anderen Pflanzen hat man denselben Versuch gemacht und stets dasselbe beobachtet. Da es also zur Fruchtbildung notwendig ist, daß der Blütenstaub aus derselben Blüte oder auch aus Blüten von anderen Pflanzen derselben Art auf die Narbe gelangt, so sagt man: der Blütenstaub befruchtet den Stempel. Um freilich zu verstehen, wie das zugeht, dazu gehören Untersuchungen, die wir jetzt nicht vornehmen können. Darum hier nur das, was man leicht beobachten kann.

Hat die Bestäubung stattgefunden, so fängt nach einiger Zeit der Fruchtknoten an zu schwellen; Staubgefäße und Blütenblätter fallen ab, und man kann nun beobachten, wie die Frucht allmählich immer größer wird. Sie erreicht eine ziemliche Größe. Ist sie der Reife nahe, dann fangen die Wandungen an trocken zu werden. Endlich bilden sich an ihr — in den Riefen — drei Längsspalten, sie öffnet sich oben, und drei Teile (Klappen) legen sich auseinander und breiten sich aus. Betrachtet man diese Klappen genauer, so erkennt man, daß es eigentlich drei Blätter sind. Der Stempel ist also auch aus drei Blättern (den Fruchtblättern) zusammengesetzt, die einen Kreis bilden, aber ihre Seiten nach innen umgebogen haben, so daß die sechs Ränder sich im Mittelpunkte des Fruchtknotens berühren. Die aneinander grenzenden, nach innen gebogenen Teile der benachbarten Blätter sind zusammengewachsen, und an jedem Rande ist eine Reihe Samenkörner angewachsen. So besteht also die Blüte aus fünf in der Stellung miteinander abwechselnden Kreisen: zwei Blütenhüllkreisen, zwei Staubgefäßkreisen und einem Fruchtblatt-(Stempel-)kreise.

Sind die drei Klappen der Frucht geöffnet, so braucht nur der Wind den Schaft, der jetzt übrigens trocken und elastisch ist, zu schütteln, so fallen die Samenkörner heraus, und da diese leichte elastische Scheiben sind, so werden sie auch leicht fortgeweht.

Ist das geschehen, so sterben bald auch der Schaft und die Blätter ab.

Nun ist von der ganzen Pflanze nur noch die Zwiebel im Boden übrig. Wir nehmen sie heraus, um sie in ihrem jetzigen Zustande zu untersuchen. Außen sind immer noch eine Anzahl brauner, trockener Schalen. Sie sind sogar in größerer Zahl vorhanden; denn die, welche beim Stecken der Zwiebel fleischig und saftig waren, sind gleichfalls zu Häuten zusammengeschrumpft. Das kann nur daher kommen, daß die Stoffe, mit denen sie erfüllt waren, beim Wachsen der Pflanze aufgelöst, in die wachsende Pflanze eingesogen und zur Bildung von Blättern und Blüten verwendet worden sind. Wie könnte sonst in reinem Wasser, das ja die erforderlichen Nahrungsstoffe nicht enthält, aus der Zwiebel eine ganze Pflanze hervorwachsen?

Aber dringen wir ganz ins Innere ein, so finden wir noch ein Gebilde, das ganz einer jungen Zwiebel gleicht. Es sitzt in der Achsel des innersten Blattes der alten Zwiebel am Zwiebelkuchen fest und besteht aus mehreren fleischigen Blättern, die wieder einen kleinen unausgebildeten Schaft mit Ansätzen zu Blättern an der Seite und einer Blütenknospe am Ende umschließen. Die alte Zwiebel ist ausgesogen und tot; nur einige trockene Schalen sind von ihr übrig; sie könnte keinen neuen Schaft aus sich hervortreiben; aber die junge, die sich während des Wachsens der Pflanze neu

in ihr gebildet hat, ist vollkommen geeignet, sie zu ersetzen und wird daher auch Ersatzzwiebel genannt. Eine Aufgabe erfüllt die alte Zwiebel aber doch noch: Ihre zusammengeschrumpften Häute bilden wieder eine Schutzhülle für die junge Zwiebel, wie sie selbst eine von ihrer Mutterzwiebel erhalten hatte.

In manchen Zwiebeln abgestorbener Tulpen findet man außer der Ersatzzwiebel auch noch Ansätze zu kleineren, die sich in anderen Blattachseln gebildet haben. Sie werden Brutzwiebeln genannt. Wenn die Zwiebel in der Erde stecken bleibt, entwickeln sie sich innerhalb der Zwiebelschalen zu vollständigen Zwiebeln, und wenn die Schalen absterben, drängen sie sich nach außen; endlich lösen sie sich ganz ab, und es können aus ihnen gleichfalls neue Pflanzen hervorwachsen.

Die Tulpe ist ursprünglich keine deutsche Blume; sie ist vor ungefähr 300 Jahren aus der Türkei bei uns eingeführt worden. Die Tulpenzucht wurde bald eine sehr kostspielige Liebhaberei, besonders in Holland. Vor 250—200 Jahren hatten die Zwiebeln besonders geschätzter Arten einen ungeheuren Preis. So wurde einmal eine einzige mit 13 000 holländischen Gulden bezahlt. 1637 wurden für 120 Stück, die zum Besten eines Waisenhauses verkauft wurden, 190 000 Gulden eingenommen. Ferner sollen einmal für eine einzige Zwiebel von besonders seltener Art ein Stück Land von 12 Morgen, ein anderes Mal eine Mühle und in einem weiteren Falle 30 Scheffel Weizen, 62 Scheffel Roggen, 4 Mastochsen, 8 Ferkel, 12 Schafe, 2 Stückfaß Wein, 4 Tonnen Bier, 2 Tonnen Butter und 1000 Pfd. Käse bezahlt worden sein.

Primel oder Himmelschlüsselchen.

(Primula elatior).

Auch wenn der Wald im zeitigen Frühlinge noch nicht seinen grünen Blätterschmuck angelegt hat, hat er seine Reize. Wir wandern jetzt ebenso gern hinaus wie später, und wenn wir ihn erreicht haben, haben wir alle Ursache, uns zu freuen. Wir horchen zunächst freudig überrascht auf: Ist es doch, als ob wir in einen Konzertsaal eingetreten wären, denn fröhlicher Gesang schallt uns von allen Zweigen entgegen.

Amsel, Drossel, Fink' und Staar
Und die ganze Vogelschar,

alles begrüßt uns mit hellem Jubel.

Aber auch das Auge fühlt sich gedrungen, suchend umherzuschauen. Sind auch die Bäume noch kahl, auf dem Boden sproßt

und grünt es bereits; denn eben weil noch kein schattiges Blätterdach vorhanden ist, können die warmen Strahlen der Sonne ungehindert auf den Boden dringen und ihn durchwärmen. Dort schlummerten während des Winters Millionen Keime, die jetzt durch die warmen Strahlen schon geweckt worden sind. Viele haben nur erst grüne Blätter hervorgetrieben; aber auch verschiedene Blümchen sind schon aus dem Boden emporgedrungen und schauen uns freundlich an. Das Schneeglöckchen war gleichsam der Herold, der uns ankündigte: „Habt acht, ihr Menschen, bald werden die Pforten aufgeschlossen werden, aus denen die lieblichen Kinder des Frühlings hervorgehen. Dann wird es auf Erden so schön sein, daß es im Himmel kaum schöner sein kann!“ Und nun ist auch bereits mit goldenem Schlüsselbunde der Frühlingsbote erschienen, welchem dieser Dienst zugewiesen ist. Sein Name ist Himmelschlüsselchen oder Schlüsselblume. Diese Bezeichnung ist natürlich nur eine bildliche; aber die Form der Blüten hat in der Tat Ähnlichkeit mit den Schlüsseln, wie sie früher in Gebrauch waren. Die Blume wird auch Primel genannt; das bedeutet „Erstling des Frühlings“.

Frühlingserstling: Primula, sei willkomm'! Viktoria!
Deine gold'nen Schlüsselein, früh geweckt vom Sonnenschein,
Öffnen weit das Frühlingstor, daß der Blumen bunter Chor
Ziehet ein aus Ost und West zu dem frohen Osterfest!

Die Primel ist von jeher eine Lieblingsblume der Deutschen gewesen, und sie verdient es gewiß, daß man sie genauer betrachtet.

Wir pflücken uns zu diesem Zwecke ein Sträußchen Blüten; aber eine Pflanze graben wir mit allen Teilen aus, die in der Erde verborgen sind. Die mit herausgehobene Erde spülen wir vorsichtig mit Wasser ab; so haben wir die ganze Pflanze unversehrt vor uns.

Sofort erkennen wir jetzt, daß sie nicht aus einem Samenkorn, auch nicht aus einer Zwiebel wie die Tulpe, sondern aus einem eigentümlichen festen Körper hervorgewachsen ist. Derselbe hat schon im vorigen Jahre in der Erde gesteckt und Blätter und Blüten aus sich hervorgetrieben; denn unter den diesjährigen Blättern, die an seinem oberen Ende ringsherum dicht nebeneinander stehen, erkennt man noch die Narben der vorjährigen Blätter; ja, es sitzen sogar noch Blattreste daran. Es ist also der Teil der Pflanze, der wie die Stämme der Bäume im vorigen Jahre nicht mit abgestorben ist, also gewissermaßen der Stamm, der jetzt ganz oben einen neuen, sehr kurzen Trieb mit Blättern und Blüten angesetzt hat. Er heißt deshalb auch der unterirdische Stamm oder der Wurzelstock. Jedenfalls ist er schon mehrere Jahre alt. Jedes Jahr hat oben eine geringe Zunahme stattgefunden, während am unteren Ende ein kleines Stück abgestorben ist, wie man an der Abstutzung am unteren Teile sieht. Und das wird auch fernerhin noch eine

Reihe von Jahren geschehen. Die Pflanze ist also eine ausdauernde Pflanze, obschon die oberirdischen Teile jedes Jahr absterben; sie ist eben unterirdisch — (durch einen unterirdischen Stamm oder Wurzelstock) — ausdauernd. Ehe die Blätter absterben, füllt sich der ganze Wurzelstock — wie bei der Zwiebel die inneren, fleischigen Schalen — reichlich mit mehligen Stoffen an. Das sind Nahrungsstoffe für das nächste Jahr. Zugleich bildet sich wie am Baume eine Endknospe. Wenn dieselbe sich im nächsten Frühlinge weiter zu entwickeln beginnt, so werden diese Nahrungsstoffe im Wurzelstocke aufgelöst und zur Bildung der Blätter und des Schaftes mit seinen Blüten verwendet. Die Flüssigkeit, in der sie sich lösen, saugen die zahlreichen Wurzeln, mit denen der Wurzelstock besetzt ist, aus der Erde auf und führen sie ihm zu. Die Wurzeln verzweigen sich vielfach. Jedes Jahr bilden sich neue Zweige und die älteren verlängern sich. So dringen sie weiter in dem Boden vor und bringen die Pflanze mit neuen Erdteilchen in Berührung, denen die Nahrung noch nicht ausgesogen ist. Gerade die jüngsten und dünnsten Wurzelchen sind mit außerordentlich zahlreichen feinen Härchen besetzt. Diese dringen zwischen die Bodenteilchen ein und verkleben geradezu mit ihnen. Sie saugen selbst die geringste Menge Wasser und mit ihm auch solche Stoffe ein, die darin aufgelöst sind. Aus den Härchen dringt dieser Saft in die feinen, aus diesen in die stärkeren Wurzeln, dann weiter in den Wurzelstock. Hier löst er von den aufgesammelten mehligen Nährstoffen etwas auf und bringt es weiter in die Endknospe und in die aus dieser sich entwickelnden Blätter und den emporwachsenden Blütenschaft und die Blüten, die derselbe trägt.

Die Blätter stehen anfangs senkrecht, und die beiden Blatthälften sind vom Rande her nach der Unterseite zu eingerollt; die Blattfläche ist gerunzelt. Alles dies ist von Vorteil für die zarten Blättchen. Wären sie gleich anfangs ausgebreitet, so würden sie auf ihrer Oberfläche überall von den Sonnenstrahlen getroffen werden, und da sie sehr zart sind, so würde das Wasser, das sie enthalten, zu schnell verdunsten, und sie müßten verwelken. Wenn man von zwei solchen zusammengerollten Blättern eins künstlich ausbreitet und mit Nadeln an seine Unterlage so befestigt, daß es sich nicht wieder rollen kann, das andere dagegen zusammengerollt läßt, so wird das erstere schon verwelkt sein, wenn das letztere noch ziemlich frisch ist. Da sie ferner anfangs aufrecht stehen, so werden sie — besonders zur Mittagszeit — weniger von der Sonne erwärmt, als wenn sie schräg stünden, wie etwa ein Dach, auf dem ja mittags auch der Schnee schmilzt; denn die Sonnenstrahlen fallen nicht so senkrecht, sondern schief darauf. Auch daß sie anfangs gerunzelt sind, hat für sie den gleichen Vorteil; denn solange ein Blatt gerunzelt ist, ist seine Oberfläche kleiner, kann also nicht von

soviel Sonnenstrahlen getroffen werden, als wenn es ausgebreitet wäre, und wird infolgedessen weniger erwärmt.

Nach und nach, so wie sie fester und derber werden, rollen sich die Blätter auf, senken sich und breiten sich rings um den Blütenschaft auf dem Boden aus. Sie bilden, wie man zu sagen pflegt, eine Rosette. Der Form nach sind sie eiförmig-länglich, näher dem Grunde etwas breiter als nach der Spitze hin. Am Rande wechseln größere und kleinere spitze Zähnchen miteinander ab; sie sind also doppelt gezähnt.

Durch die Blätter ziehen die Blattnerven. Am Grunde tritt der Hauptnerv ein, der bis zur Spitze geht. Nach beiden Seiten gehen von demselben eine Anzahl Seitennerven aus, die sich wie die Äste eines Baumes in immer feinere Zweige auflösen. So wird ein äußerst feines Adernetz gebildet. Die Blätter sind also netznervig, nicht wie bei der Tulpe streifenförmig. Auf der unteren Blattseite treten diese Nerven etwas hervor, während sie auf der oberen kleine Rinnen oder Furchen bilden. Jedenfalls ist dieser Bau der Blätter äußerst zweckmäßig. Das Adernetz verleiht dem Blatte eine große Festigkeit, was namentlich bei den Blättern der Bäume von großer Bedeutung ist. Wie zaust der Sturm dieselben oft hin und her! Sie würden dabei jedenfalls in Fetzen zerrissen werden, wenn nicht das feste Gerüst, das die Nerven bilden, sie davor bewahrte. Man könnte die Nerven mit den Stäben des Regenschirms vergleichen.

Die Blätter haben auch einen Stiel; aber die Blattfläche zieht sich an beiden Seiten desselben flügelartig als schmaler Streif hinab. Sie sind, wie man sich ausdrückt, geflügelt. An der unteren Seite sind sie mit kurzen Haaren besetzt.

Aus der Mitte der Blattrosette erhebt sich ein aufrechter Blütenschaft. Er ist rund und behaart. An seiner Spitze trägt er eine Anzahl fast gleich lang gestielter Blüten. Eine solche Anordnung der Blüten nennt man bekanntlich eine Dolde. Am Grunde eines jeden Blütenstieles befindet sich ein kleines Deckblatt, das die Blüte schützte, als sie noch in der Knospe und ganz klein war. Die Blüten sind meist seitwärts oder abwärts geneigt; dadurch wird verhindert, daß der Regen in sie eindringt, der dem Blütenstaube und dem Stempel schaden würde.

Die hübschen gelben Blüten erregen unbestritten schon auf den ersten Blick am meisten unser Wohlgefallen. Ihre Schönheit und ihren zierlichen Bau erkennt man aber erst vollkommen, wenn man eine oder einige derselben genauer untersucht.

Der äußerste Teil ist ein grüner Becher, dessen oberer Rand oder Saum mit fünf Zähnen besetzt ist. Bei der Tulpe fehlte ein solcher grüner Teil. Wo er an einer Blüte vorhanden ist, wird er

Kelch genannt, der von ihm eingeschlossene farbige Teil dagegen Blumenkrone. Nach jedem Zahne des Kelchsaumes geht vom Grunde aus ein Nerv, wie im Blatte der Mittelnerv sich vom Blattgrunde bis zur Spitze zieht. Zwischen je zwei solchen Nerven, und zwar genau in der Mitte, verläuft eine Längsfurche ebenfalls vom Grunde bis zum Einschnitte des Saumes. Man könnte denken, daß in ihr die Ränder zweier Blättchen zusammengewachsen seien, und hat den Kelch deshalb auch als verwachsenblätterig bezeichnet; doch sind bei seiner Bildung nur die Zähne zuerst getrennt hervorgetreten, außerdem aber nicht erst fünf getrennte Teile entstanden, die nachträglich zusammengewachsen sind, sondern ein einziges röhrenartiges Gebilde, das die fünf Zähne mit emporgetragen hat. Außen ist der Kelch fein behaart; der Saum ist gewimpert, d. h. ebenfalls mit feinen Härchen besetzt.

Aus dem Kelche ragt ein gelb gefärbter, ebenfalls aus einem einzigen Stück bestehender Teil hervor. Es ist die Blumenkrone. Man kann sie, wenn man sie vorsichtig anfaßt, unversehrt aus dem Kelche herausziehen; dann erkennt man erst, welch zierliche Bildung sie hat. Der untere Teil, der im Kelche verborgen war und ebensolang wie dieser ist, ist eine Röhre, die bei manchen Primeln in der Mitte, bei anderen weiter oben eine Erweiterung zeigt. Oben geht sie in einen ausgebreiteten radförmig flachen oder etwas glockigen Teil über, der in fünf Lappen geteilt ist. Die Lappen sind umgekehrt herzförmig gestaltet und schwefelgelb gefärbt. Der Eingang in die Röhre oder der Schlund zeigt eine orangegelbe Färbung.

Man hat die Kronen der Blumen öfter mit kleinen Schüsseln oder Tellern verglichen, in denen den Insekten köstlich mundende Speisen dargeboten werden. Bei dem Primel ruft schon die Form der Blumenkrone diese Vorstellung hervor. Sie ist wirklich wie ein zierlicher Präsentierteller gestaltet und wird deshalb auch präsentiertellerförmig genannt.

Was den Gästen des Himmelschlüsselchens, den Insekten, dargeboten wird, erkennen wir, wenn wir das Innere der Blüte genau untersuchen. Wir schlitzen zu diesem Zwecke einige Röhren von Blumenkronen verschiedener Primeln der Länge nach vom Grunde bis zum Rande des Saumes auf und breiten sie aus. Da erkennen wir darin, bald in der Mitte, bald weiter oben fünf Staubgefäße. Sie sind inwendig in der Röhre in einem Kreise eingefügt, eigentlich aber aus dem Blütenboden hervorgewachsen und nur mit der Röhre emporgehoben. Die Staubbeutel liegen genau da, wo die Röhre etwas erweitert ist. Sie öffnen sich, wenn die Blüte vollkommen aufgeblüht ist, auf der inneren Seite.

Ganz im Innern der Blüte findet sich der Stempel. Sein unterster Teil ist fast kugelförmig. Es ist der Fruchtknoten. Öffnen wir ihn, so finden wir darin eine Anzahl kleiner runder Körnchen,

die Samenknöspchen oder Eierchen, die sich, wenn die Blüte nicht abgepflückt worden wäre, zu keimfähigen Samen entwickeln würden. Sie sind an einem in der Mitte emporragenden fadenförmigen Teile, der Fortsetzung des Blütenstieles, angewachsen, den man deshalb Samenträger nennen kann. Fruchtknoten und Samen wachsen allmählich weiter und entwickeln sich zur Frucht.

Auf dem Fruchtknoten steht ein fadenförmiger Teil mit einem Knöpfchen am oberen Ende. Beide zusammen heißen Griffel, das Knöpfchen für sich allein Narbe. Auch der fadenförmige Teil wird öfter mit einem besonderen Namen bezeichnet, nämlich als Staubweg. Die Narbe ist mit ganz feinen Härchen besetzt und sondert, wenn die Blüte vollständig entwickelt ist, eine klebrige Feuchtigkeit, die Narbenfeuchtigkeit oder den Narbennektar, ab. Durch beides wird der aus ganz kleinen Bläschen bestehende Blütenstaub, der auf die Narbe kommt, festgehalten. Die Bläschen sind nicht etwa tote Stäubchen; sie saugen tüchtig Narbennektar in sich ein und wachsen, aber nicht im ganzen Umfange, sondern aus jedem dringt ein Schlauch hervor, der bohrt sich in die Narbe ein, wächst durch den ganzen Griffel hinab bis in den Fruchtknoten und dringt dort sogar in ein Samenknöspchen ein. Nur wenn dies geschehen ist, wird aus diesem ein keimfähiges Samenkorn. Man sagt dann: Der Same ist befruchtet. Meist werden soviel Staubbläschen auf die Narbe gebracht, daß in jedes Samenkorn ein Schlauch eindringen kann. Nach der Befruchtung wächst auch der Fruchtknoten weiter. Der ausgewachsene und reifgewordene Fruchtknoten, der die ebenfalls reif gewordenen Samenkörner in sich birgt, heißt Frucht.

Wie bei der Tulpe, so kann auch bei dem Primel der Blütenstaub auf zweierlei Weise auf die Narbe gelangen, nämlich unmittelbar aus den Staubgefäßen derselben Blüte, wenn die Staubbeutel sich geöffnet haben und durch den Wind oder auf andere Weise geschüttelt werden, oder durch Insekten, die ihn von den Blüten anderer Pflanzen herbeibringen. Wenn das letztere geschieht, so entwickeln sich viel mehr und viel keimkräftigere Samen im Fruchtknoten als bei der Selbstbestäubung. Das haben die Naturforscher durch viele Versuche festgestellt. Brachten sie Blütenstaub von derselben Blüte auf die Narbe und verhinderten, daß Insekten anderen brachten, so entwickelten sich im Fruchtknoten nur wenig Samenkörner, und wenn diese dann in die Erde gelegt wurden, so wuchsen daraus nur schwächliche Pflanzen hervor. Das Umgekehrte war jedoch der Fall, wenn die Narben mit Blütenstaub von anderen Pflanzen bestäubt wurden. Es ist aber dafür gesorgt, daß Insekten herbeikommen: die weithin leuchtenden Blüten locken sie an, umsomehr, da zu der Zeit, wo das Primel blüht, nur wenig andere Blumen daneben die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Und hat ein Insekt einmal mit seinem Saugrüssel eine untersucht und die in ihr

vorhandene Süßigkeit gekostet, so sucht es dann gewiß auch andere auf. Am Grunde des Stempels wird nämlich süßer Honig abgesondert, und den lecken sie ja bekanntlich so gern. Freilich werden nur solche Insekten, die einen ziemlich langen Rüssel haben, wie Hummeln und Schmetterlinge, zu demselben gelangen können.

Nun ist aber noch ein Umstand dabei zu beachten. Bei manchen Primelpflanzen sind nämlich in sämtlichen Blüten die Griffel so lang, daß die Narben aus dem Schlunde der Blumenkronen hervorschauen, und dann befinden sich die Staubbeutel tiefer unten, ungefähr in der Mitte der Kronenröhre; bei anderen dagegen sind die Griffel kurz und reichen kaum bis zur Mitte der Röhre, während die Staubbeutel sich am oberen Ende derselben befinden. Durch diese Einrichtung ist die Selbstbestäubung sogar erschwert. Nun ist durch Versuche nachgewiesen, daß die Samen am reichlichsten und besten sich entwickeln, wenn der Blütenstaub der langgriffligen Form auf die Narben der kurzgriffligen gelangt und umgekehrt. Und das besorgen die Insekten. Saugt z. B. eine Hummel Honig aus einer kurzgriffeligen Form, so berührt sie mit ihrem behaarten Kopfe die Staubbeutel, die ja hier ganz oben am Schlunde sitzen, und trägt Blütenstaub mit fort. Kommt sie darauf zu einer Pflanze mit langgriffeligen Blüten, so berührt sie deren Narben, die ja aus dem Schlunde hervorschauen, mit dem Kopfe, und der Blütenstaub, der sich an diesem befindet, bleibt an ihnen hängen. Hier aber streift sie die Staubbeutel, die die Mitte der Kronenröhre einnehmen mit der ebenfalls behaarten Mitte des Rüssels, und wenn sie darauf mit letzterem in eine Blüte mit kurzem Griffel taucht, so berührt sie dessen Narbe gerade mit der Mitte des Rüssels, und die Staubbläschen müssen daran hängen bleiben.

Nach der Bestäubung haben Blumenkrone und Staubgefäße ihre Aufgabe erfüllt. Sie fangen an zu welken und fallen endlich ab. Der Kelch bleibt jedoch; er hüllt den Fruchtknoten ein. Der Griffel mit der Narbe bleibt auch nur kurze Zeit; wenn die Befruchtung stattgefunden hat, d. h. wenn die Staubbläschen von der Narbe aus ihre Schläuche bis in die Samenkörner im Fruchtknoten getrieben haben, welkt auch er und löst sich ab. Der Fruchtknoten jedoch beginnt zu wachsen und ebenso die Samenkörner, die er schützend in sich birgt. Haben sie ihre volle Größe erreicht, so wird die Fruchtwand trocken, und endlich springt sie auf, indem sich von dem obersten Punkte aus nach unten zu Risse bilden, und zwar meist fünf. Jedes zwischen zwei solchen Rissen liegende Stück derselben heißt eine Klappe. Die Klappen biegen sich bei trockenem Wetter in ihrem oberen Teile nach außen, und die Samenkörner werden bei bewegter Luft ausgestreut. Dies geschieht um so eher, da die Fruchtstiele und auch der ganze Schaft eine sehr elastische Beschaffenheit angenommen haben, wodurch das Ganze im Winde wie eine kräftige Schleuder

wirkt. Eine solche Frucht heißt Kapsel. Bei feuchter Witterung schließen sich die Klappen.

Hat die Pflanze ihre Samenkörner zur Reife gebracht und ausgestreut, so hat sie für dieses Jahr ihre Aufgabe erfüllt, und es stirbt nun auch der ganze Blütenschaft ab. Die Blätter bleiben noch eine zeitlang grün, vertrocknen dann aber auch. Der Wurzelstock in der Erde bleibt jedoch lebenskräftig, wenn er auch für dieses Jahr schläft. Es sind aber, wenn die Blätter absterben, bereits eine Menge mehliger Stoffe in ihm angesammelt, die im nächsten Jahre zur Ernährung der neuen Blätter und blütentragenden Sprosse dienen, und zu diesen ist die Anlage in der Endknospe am Wurzelstocke auch schon vorhanden.

Friedrich Rückert über sittliche und über religiöse Bildung des Menschen.

Von **Dr. Paul Hähnel**, Leipzig-Reudnitz.

Mit derselben Hingebung, mit der sich Rückert in die intellektuelle und ästhetische Erziehung des Menschen versenkt (vergl. „Prakt. Schulm." LIV, Heft 5 u. 7), vertieft er sich auch in die Frage der sittlichen und der religiösen Bildung. Manche längst bekannte Wahrheit dürfte durch die eigenartige Auffassung und die poetisch verklärte Ausprägung unseres Denkers und Dichters neuen Reiz und damit die Kraft erhalten haben, den Erzieher in seinem hohen Beruf zu fördern.

Den rein pädagogischen Erwägungen und Anweisungen möchten wir einige grundlegende ethische Gedanken, auf die der Dichter zu sprechen kommt, vorausschicken, ohne jedoch nach einem abgerundeten Moralsystem zu streben.

Da Rückert eine vorwiegend nach innen gerichtete Persönlichkeit ist, so liegt es nahe, daß er das Moralische, das ja zu den durchaus subjektiven menschlichen Werten gehört, hoch einschätzt. Sein ganzes philosophisches Denken ist ethischer Art, so daß Franz Muncker über ihn urteilen kann: „Nach dem praktischen Wert für das sittliche Leben bemaß er meistens die Bedeutung eines philosophischen Gedankens". In der Tat liegt doch auch „der Wert des Menschen als Person in höchster und letzter Instanz immer in seiner sittlichen Qualität, in seinem Wollen".[1]) Nicht die Naturanlage, sondern das sittliche Tun bildet für Rückert den Maßstab der Beurteilung. So sagt er:

[1]) K. A. Schmids Enzyklopädie, Artikel „Ethik" von Palmer.

„Die beſſre Seel' iſt nicht, die nur hat beſſre Kräfte,
Wie von Geburt ein Leib vorm andern beſſre Säfte.
Die beſſre Seel' iſt, die von den auf ihrer Flur
Gewachſ'nen Kräften mehr gebraucht die beſſern nur." (8, 247, 71.)[1])

Wiſſen iſt ein verlierbarer Beſitz, „doch wenn du gut biſt, das allein wird nie geraubt" (8, 352, 86), meint Rückert. Sittliche Geſinnung und ſittliches Handeln ſind zugleich das höchſte Glück des Menſchen; Tugend und Glückſeligkeit ſind identiſch, wie auch Spinoza lehrt (Eth. V, 42. Lehrſatz). Bei Rückert leſen wir (8, 106, 31):

„Das Glück muß etwas ſein wie Luft und Licht und Leben,
Das allen allgemein, iſt allen gleichgegeben.
Nicht Reichtum kann es ſein und Macht und ſolche Gaben,
Wovon den einen fehlt, ſoviel die andern haben.
Nicht Weisheit kann es ſein und Kunſt, zu deren Stufen
Die wen'gen kommen, die beſonders ſind berufen.
Nur gut ſein ohne Groll iſt höchſtes Gut des Mann's,
Weil gut ſein jeder ſoll, und wer es will, der kann's."

Rückert wendet ſich mit ganzer Entſchiedenheit gegen alles Jagen nach äußeren Glücksgütern, gegen den Eudämonismus in ſeiner vielfachen Geſtalt (8, 17, 40). Auch wo nicht gerade grober Utilitarismus das Streben des Menſchen beſtimmt, wie bei Ruhmſucht (vergl. 8, 339, 47), fehlt es doch an Sittlichkeit; denn die Dinge und Perſonen werden dabei nicht nach ihrem wahren Werte eingeſchätzt, und der Menſch leidet bei dieſen inadäquaten Ideen, um mit Spinoza zu reden. Rückert preiſt die Demut als Tugend der Mitte zwiſchen Hoch- und Kleinmut (8, 60, 22; 8, 61, 26). Den rechten Maßſtab für unſere eigene Einſchätzung erhalten wir, wenn wir, nach unten und nach oben blickend, uns mit andern vergleichen (8, 295, 164; 8, 296, 170). — Der kontemplative Zug, der ſich bei Rückert bemerkbar macht, herrſcht doch nicht in dem Grade, daß er in dem Tugendbegriffe das Moment der auf praktiſche Zwecke gerichteten Tätigkeit zurückdrängen könnte (8, 228, 256). Die ganze Kraft dem von Gott uns anvertrauten Berufe zu widmen, gibt die höchſte Befriedigung (8, 97, 8). Die Welt iſt eben, obgleich zu unſerm Heile, doch nicht zu unſerm Vergnügen geſchaffen (8, 98, 11). Das Leiden gehört ſogar nach Rückerts Anſicht zu den unentbehrlichen Lebensbedingungen des Menſchen; das Übel dient zur ſittlichen Läuterung:

„Der Fluß bleibt trüb, der nicht durch einen See gegangen,
Das Herz unlauter, das nicht durch ein Weh gegangen.

[1]) Die Zahlen beziehen ſich auf Band, Seite und Nummer von „Fr. Rückerts geſ. poet. Werken in 12 Bänden" Frankfurt a. M. 1868.

Rückert erkennt ethische, den Willen bindende Normen an, die aber nach Zeit und Raum wechseln können (8, 112 f., 52 und 54). Die Forderungen des inneren Sittengesetzes drängen sich mit kategorischem Zwange auf. In ihnen „spricht eine Stimme laut, die nichts kann übertönen" (8, 29, 75; 8, 277, 15); ja, das Sittengesetz würde fortbestehen, auch wenn sein Urheber und sein Zweck vergessen würden (8, 549, 22). Aber doch ist unserm Dichter die Strenge des Königsberger Philosophen, dem erst das Handeln gegen die Neigung völlig genügt, fremd. Er berührt sich hier mit Schillers Ansicht, wie er sie in dem Distichon: Gern dien' ich den Freunden .., gegen Kant gerichtet, ausspricht. Aus innerer Freude sollen wir das Gute tun, weshalb Rückert sagt:

„Heil, wenn das Gute du aus freiem Triebe tust
Und das Gesetz erfüllst, weil es ist deine Lust.
Dann fühlest du allein nicht des Gesetzes Zwang,
Wenn du's verwandelt hast in deines Herzens Drang." (8, 161, 26.

Hier zeigt sich zugleich, wie für Rückert das Gefühl eine bedeutungsvolle Triebfeder des Handelns ist. Daher rät er auch einmal, man solle das, wozu man sich innerlich verbunden fühlt, als Gottes Gebot ansehen, aber nicht umgekehrt das Gesetz halten, weil es der Machtspruch des Herrn ist (8, 160, 24). — Weit weniger als das Gefühl ist der Verstand eine Triebfeder des sittlichen Tuns und der Willenshandlung überhaupt. Die sittliche Einsicht ist zwar die Voraussetzung des moralischen Handelns, weshalb Rückert rät:

„Lern Gutes, um's zu tun, und Böses, um's zu meiden;
Wenn du nicht beides kennst, wie kannst du's unterscheiden?" (8, 243, 139.)

aber doch läßt sich nicht, wie z. B. Herbart meint, der Wille durch Vorstellungen mit Sicherheit beeinflussen. „Das Gute wissen, weit ist noch das Tun davon", sagt Rückert (8, 243, 131). Die verstandesmäßige Überlegung vermag wohl zu entscheiden, welche von zwei Handlungen relativ besser ist, doch „zum an sich Guten treibt ein innrer Trieb allein" (8, 241, 107). Rückert hat die ganz richtige psychologische Beobachtung gemacht, daß bei Auslösung einer Willenshandlung — nicht nur der sittlichen — im letzten Augenblicke nicht die kühle Überlegung, sondern ein oft sogar weit davon abweichendes Gesamtgefühl oder ein vom vorangehenden Denken unabhängiger Entschluß ausschlaggebend ist (8, 169, 58 und Poet. Tageb.[1]) S. 464). In dem

[1]) „Poet. Tagebuch v. Fr. Rückert. 1850—66. Aus seinem Nachlasse". 1888 v. seiner noch jetzt in Erlangen lebenden Tochter herausgegeben.

Gedichte „Denken und Handeln" kleidet er diese Tatsache in die Worte:

„Wie der Weise handeln soll,
Hast du wohl bedacht;
Aber wann die Seele schwoll,
Von dem Gegenstande voll,
Der ihr raubt die Macht,
Wird gehandelt anders als gedacht." (7, 408.)

Von dieser Darlegung der ethischen Grundgedanken Rückerts wenden wir uns zu seinen Ansichten über moralische Bildung des Menschen. Die Pädagogik, die man als einen Zweig der Ethik auffassen kann, entnimmt dieser das oberste Erziehungsziel. Auch bei Rückert wird *das Ziel der Erziehung ethisch gewendet*. Er sagt:

„Das höchste Liebeswerk, das Menschen ist verliehn
Zu tun, ist andere zur höchsten Liebe ziehn." (8, 372, 140.)

Daß wir dem Ziele sittlicher Emporbildung immer näher rücken, ist die feste Überzeugung Rückerts. Sie beruht einmal auf seinem unverwüstlichen *ethischen Optimismus*, der ihn triumphieren läßt:

„Das Gute wird nicht unterliegen,
So wahr es gut ist, wird es siegen,
Es ist in Gottes Hand gestellt,
Und fällt nicht, wenn die Macht nicht dieser Hand entfällt."
(Poet. Tageb. S. 13.)

sodann aber auf der Ansicht, daß *der Mensch von Natur gut* ist.

„Nichts Böses überhaupt tut er vielleicht aus Trieb
Zum Bösen, sondern weil zu tun nichts andres blieb.
Laßt ihn das Gute tun, gebt ihm zum Guten Raum;
Und Böses dann zu tun, fällt ihm nicht ein im Traum."
(8, 121, 76.)

Ein andermal meint Rückert:

„Doch einen guten Kern müßt ihr dem Willen gönnen,
Denn schlecht im Kerne, würd' er gut nie werden können."
(8, 339, 48.)

„Rückert hatte," so berichtet sein Sohn Heinrich, „einen unbegrenzten Glauben an die Güte der menschlichen Natur... Er war überzeugt, daß die Menschen und die Dinge meist erst dadurch schlecht gemacht würden, daß man sie von vornherein für schlecht oder für verloren ansehe und darnach auch behandle".[1]) Darum

[1]) Heinr. Rückert: „Kleinere Schriften," II, S. 303 und 306.

darf der Erzieher seinen Zögling nicht so rasch als verlorenen Sohn aufgeben, sondern muß ihn suchen, bis daß er ihn finde.

„Oft hüllt Verwilderung fruchtbarsten Herzensboden,
Wenn dich nur nicht die Müh' verdrießt, ihn anzuroden." (8, 316, 327.)

Und selbst, wenn Gottes Ebenbild in einem Menschen kaum noch zu erkennen ist, so besteht doch noch die Pflicht zu dessen sittlicher Erziehung. Liebevoll mahnt Rückert:

„Du nimmst die Münze noch, wenn ihr Gepräg' erlischt;
Nimm auch den Menschen, wenn das Bild ist halb verwischt." (8, 369, 35.)

Weht uns nicht wahrhaft pestalozzischer Geist aus diesen edlen Worten an?

Rückert vergleicht einmal den dem Menschen angebornen Trieb zum Guten mit einer Quelle, die in der Nachbarschaft eines trüben Pfuhles sprudelt.

„Die Quelle springt und deutet nach den Höh'n.
Nicht springen könnte sie, wenn sie nicht wär' entsprungen
Von jenen Höhen, die dies niedre Tal umrungen.
Sie ist ein schönes Bild, daß, was herab geboren
Von dort ist, nie nach dort empor den Trieb verloren.
Dies Angedenken hat die Reinheit ihr bewahrt,
Ihr Wesen nahm nichts an von ihres Nachbarn Art.
Laß dich die Nachbarschaft des Schlechten nur nicht kränken;
Den Einfluß wehrt dir ab des Bessern Angedenken."

Das in diesen Worten ausgesprochene Vertrauen, daß sich trotz der „Nachbarschaft des Schlechten" das radikale Gute im Menschen durchzusetzen vermag, ist von weittragender Bedeutung für Rückerts pädagogische Ansichten auf dem Gebiete der Regierung und Zucht (im Herbartschen Sinne), weil es ihn davor bewahrt, in der moralischen Erziehung des Menschen allen Erfolg von dem bis ins einzelne gehenden Eingreifen des Erziehers zu erwarten, wobei die individuell geartete, naturvolle Entfaltung des Zöglings zu kurz käme. Die Erfahrung des Gärtners soll sich auch der Erzieher zunutze machen. Dies meint Rückert, wenn er sagt:

„Ich zog eine Wind' am Zaune;
Und was sich nicht wollte winden
Von Ranken nach meiner Laune,
Begann ich denn anzubinden
Und dachte, für meine Mühen
Sollt' es nun fröhlich blühen.

Doch bald hab' ich gefunden,
Daß ich umsonst mich mühte;
Nicht, was ich angebunden,
War, was am schönsten blühte,
Sondern was ich ließ ranken
Nach seinen eignen Gedanken."
(2, 157: „Den Gärtnern"; vgl. 8, 498, 47.)

Rückert räumt dem heranwachsenden Menschen ein gewisses Recht auf Autonomie ein. Wenn jemand seinem ureigensten Bedürfnis gemäß handelt, so soll man ihn gewähren lassen (7, 117: „Bedürfnis"). Gründet der Vater allen Gehorsam nur auf Autorität, so braucht er sich nicht zu wundern, wenn sich der selbständig gewordene Sohn später von ihm abwendet:

„Wer seinen Sohn versäumt zum Freunde zu erziehn,
Hat, wo er aufhört Kind zu sein, verloren ihn." (8, 239, 77.)

Rückert selbst machte sein Vaterrecht nie in drückender Weise geltend. „Nie hätte er auf Kosten der individuellen Neigung seiner Söhne einen bestimmenden Nachdruck auf die Wahl eines Berufsfaches gelegt" (Sohr-Reifferscheid[1]) S. 22). Es erfüllte ihn mit Freude zu sehen, wie er seinen Knaben, wenn sie mit ihm über Land gingen, immer mehr die führende Rolle überlassen konnte (8, 232, 270). Den Vater, der seinen Kindern aus wohlerwogenen Gründen Freiheit gewährt, vergleicht er dem göttlichen Zuchtmeister, der den Menschen den freien Willen auch nicht zur Versuchung, sondern zur Vollendung geschenkt habe (8, 390, 206).

So bereitwillig Rückert auf allzuvieles Einschränken der Kinder verzichtet, so möchte er doch nicht etwa unbotmäßiges Verhalten gutheißen. Gehorsam gilt ihm als wichtige Forderung. Zu Schneyer, der von 1863—66 des Dichters Enkel zu erziehen hatte, sagte er: „Lassen Sie sich weder durch die Schmeichelkätzchen, die Mädchen, noch durch die Rangen von Jungen von dem, was befohlen ist, was Sie als recht erkannt haben, abbringen." Die Willensschwachen, mögen es nun Kinder oder kranke, geistig oder moralisch minderwertige Personen sein, bedürfen der Beeinflussung durch einen starken Willen (8, 118, 69).

Der Abneigung Rückerts gegen das Gängeln entspricht positiv sein Eintreten für Kräftigung des Wollens und Entschlossenheit des Handelns. Das Selbstvertrauen und lebhafte Kraftgefühl soll im Menschen gehoben werden (8, 446, 123), was auch Pestalozzi immer wieder betont. Rückert überspannt aber diese Forderung nicht; er sagt vielmehr: „Der ist mein Mann, der sich bescheidet das zu wollen, was er kann" (8, 237, 49), oder auch:

„. . . Unmäßiges zu wollen ist nicht klug.
Entschuld'gen magst du dich, daß dir die Kraft gebrach;
Die Schuld bleibt immer dein: was langtest du danach?"
(8, 288, 105.)

Das Wollen ist durch sittliche Grundsätze, die freilich den triebartigen Regungen nicht immer standhalten können, zu leiten. Obwohl

[1]) A. Sohr u. Dr. Al. Reifferscheid, „Heinrich Rückert in seinem Leben u. Wirken." Weimar 1880.

Rückert, wie wir erwähnt haben, mit Nachdruck Gefühlsbildung fordert, so erkennt er doch auch die „Charakterstärke der Sittlichkeit“ ihrem vollen Werte nach an. Er fordert: „Du sollst Gesinnung haben, aber sage nicht, daß du sie habest, sondern schweig und zeige sie!“ (7, 473, 23). Im Poet. Tageb. (S. 237) stellt er sie sogar weit über Geist und Gemüt:

„Was ist Geist und Gemüt ohne Gesinnung? Im Winde
Wind, ein Spiel des Windes, ein Schilfrohr, schwankend und wankend,
Nicht zum Stabe des Wegs, Steuer des Schiffes gemacht,
Nur zum wehenden Wimpel und flatternden Flagge der Luftfahrt,
Doch im Sturme bewährt sich die Gesinnung allein.“

Mit dem, was wir hier über Willensbildung gesagt haben, stehen die Ansichten Rückerts über die pädagogische Behandlung sittlicher Fehler und Mängel des zu Erziehenden in Zusammenhang. Wollte man ängstlich jedes Fehlerchen ausmerzen, so könnte man leicht die kräftige Entwickelung des Individuums stören. Der Gärtnerbursche, der eine Pflanze aus schlechtem Grund in besseren Boden versetzen will und jedes an der Wurzel haftende Erdeteilchen zuvor sorgsam abschüttelt, wird von seinem Meister belehrt:

„Sei nur zu strenge nicht;
Laß hängen, was zu fest der Wurzel sich verflicht!
Der gute Boden wird das Schlechte schon verzehren,
Du aber würdest ihr die Wurzel nur versehren.“ (8, 435, 95; vergl. 8, 239, 78.)

Wenn das Gute nur vom Erzieher genügend unterstützt wird, so hat es schon die Kraft, das Böse zu überwinden (8, 189, 126). Paul de Lagarde berichtet (S. 91)[1]), er habe eine Untugend an sich gehabt, die Friedrich Rückert, dessen Schüler jener damals war, verdroß. Doch sprach er nicht eher mit Lagarde davon, bis sie sich dieser abgewöhnt hatte. Warum? „Mein junger Freund, war die Antwort, ich wußte, daß Sie leben, und da wußte ich auch, daß Sie sich ohne mein Zutun durchleben würden.“ Den Erziehern, die sich im Bekämpfen der Fehler nicht genug tun können, gibt Rückert zu bedenken, daß es edler ist, Vorzüge eines Menschen zu entdecken, als seine Mängel bloßzustellen:

„Viel lieber mag die Lieb', als an der Sonne Flecken,
Den Stern in dunkler Nacht, der etwa glänzt, entdecken.“ (7, 369.)

Die rechte pädagogische Art ist es, daß man sich die Fehler des andern zu erklären sucht, anstatt sie ohne weiteres zu verurteilen (Poet. Tageb. 254). Eine ehrliche Selbstprüfung des Erziehers wird sogar oft ergeben, daß die Fehler des

[1]) P. de Lagarde: „Erinnerungen an Fr. Rückert.“ Göttingen 1886.

Kindes auf ihn zurückfallen. Wir werden an das Symbolum in Salzmanns noch heute lesenswertem „Ameisenbüchlein" erinnert, wenn wir die Worte Rückerts hören (Poet. Tageb. S. 301):

„Mir begegnete nicht selten,
Daß ich einen wollte schelten,
Und es fiel mir ein dabei,
Ob nicht ich zu schelten sei."

Es liegt einige, wenn auch nicht uneingeschränkte Berechtigung darin, wenn Rückert sagt:

„Du schiltst dich selbst, wenn du dein Kind schiltst ungezogen;
Denn zogest du's zuvor, so wär' es nun gezogen." (8, 244, 152.)

Eine weder zu strenge, noch zu nachsichtige Beurteilung der Mängel anderer ist das Richtige (8, 377, 157).

Am besten freilich ist es, die Fehler zu vermeiden, statt zu verbessern (8, 236, 40). Dies kann nur geschehen, wenn der Pädagog in der Behütung einen wichtigen Zweig der sittlichen Erziehung erblickt. Auch über dieses Kapitel der Zucht hat sich Rückert in bemerkenswerter Weise geäußert. In der brahmanischen Erzählung „Von der Sicherheit und dem Genuß der Schranken" (3, 237) spricht er davon, daß dem Kinde Bewahrung dienlich sei, auch wenn sie als gelinder Druck empfunden wird. Dennoch steht Rückert dem von Jean Paul, Herbart u. a. ausgesprochenen Gedanken, daß die Jugend gewagt werden muß, sympathisch gegenüber. In seiner väterlichen Fürsorge möchte er gern seinen eigenen Knaben jeden Stein des Anstoßes aus dem Wege räumen. Er sagt (2, 28):

„Was je von Gefahren
Drohte meinem Schiff,
Möcht' ich eurem sparen,
Kinder, im Begriff
Auszulaufen zwischen Klipp' und Riff:
Könnt' ich besser euch als mich bewahren!"

Aber dadurch würde er einen wichtigen Faktor zur Stärkung ihres Willens ausschalten. Darum fährt er, sich tröstend, fort:

„Sei nur unbeklommen,
Trau auf Gottes Hauch!
Du bist durchgekommen,
Mögen sie es auch!
Keinem gibt man mehr die Wind im Schlauch,
Seit Ulyß ihn nicht in acht genommen."

Etwas schwächlich nimmt sich diesen Worten gegenüber aus, wenn er die Sicherheit vor sittlichen Gefahren dem Kampfe mit ihnen vorzieht, indem er sagt:

„Kein Held, wer durch die Flucht Versuchungen entgeht;
Ein Held ist, wer, versucht, der Lockung widersteht.
Doch das ist ein gar sehr gefährlich Heldentum;
Such' du die Sicherheit und nicht den Heldenruhm!" (8, 311, 288.)

Wird der Mensch zu ängstlich behütet, so werden oft zugleich auch gute Seiten seines Wesens in der Entwickelung gehemmt. Mit einem treffenden Bild sagt dies Rückert:

„Sei du die Traube nicht, o Herz, die unterm Laube
Sich birgt, damit der Dieb im Garten sie nicht raube!
Gefunden freilich hat sie unterm Laub kein Dieb,
Doch auch kein Sonnenstrahl, daher sie sauer blieb." (8, 282, 62.)

Die Warnung vor Gefahr kann mitunter sogar zum Unheil gereichen, weil sonst vielleicht das Übel ungekannt geblieben wäre (8, 292, 141).

Von dem Erziehungsmittel der Drohung hält Rückert noch weniger, da sie nur dem Scheuen, aber nicht dem Kühnen gegenüber wirksam ist:

„Die Vogelscheuche, die den scheuen scheucht, wird reizen
Den kühnen Vogel, dem sie sagt, reif sei der Weizen." (8, 272, 567.)

Wir können Rückerts Ansichten über die bewahrende Tätigkeit des Erziehers in einem Worte zusammenfassen, in dem er, wie so oft, die mittlere Linie einzuhalten rät, die freilich schwer zu finden sei:

„Ich weiß nicht, soll ich junger Baum
Mich ganz der Luft verschließen?
So kann ich im verschloss'nen Raum
Doch auch nicht fröhlich sprießen.
Und wachs' ich in den Tag hinein,
So weh'n mich an die Winde; —
Wer lehrt mich, wie von diesen zwein
Die rechte Mitt' ich finde?" (7, 376, 4.)

Wie die Behütung das sittlich Gefährliche fernhält, so will die Gewöhnung das sittliche Wertvolle zum dauernden Eigentume des Zöglings machen. Zwar ist Gewohnheit „die andere Natur" des Menschen, doch soll er sich nie zu ihrem Sklaven machen (8, 459, 155). Das mechanische Moment, das aller Gewöhnung eigen ist, hat auch seine bedenklichen Seiten. Rückert weist auf einen solchen Punkt hin, wenn er spricht:

„Gewohntes wünsch' ich mir, doch mach' ich zum Bedinge,
Daß aus Gewohnheit nie Gleichgiltigkeit entspringe." (Weisheit VI. 87, 2).

Höher an ethischem Werte als die Erziehung durch Gewöhnung, die jedoch keineswegs als entbehrlich hingestellt werden soll, steht die durch das Beispiel. Sie ersetzt dem, der die Erziehung

nur als Praxis, nicht als Kunst oder Wissenschaft ausübt, die meisten übrigen Mittel der Zucht.

„Glücklich ist der Vater, dessen
Söhne folgen ungemahnt
Allen Spuren wohlgemessen,
Die er ihnen vorgebahnt;
Der nicht, weil ihm alle dienen,
Diesem jetzt gebeut, dem nun,
Und nichts tut als vortun ihnen,
Was sie nach von selber tun." (2, 31.)

Die Erziehung durch das Beispiel gründet sich auf den in der Natur des Menschen liegenden Nachahmungstrieb, der besonders das leicht bewegliche Kindesgemüt beherrscht. Zwar gibt es ein blindes, gedankenloses Nachtun und Nachsprechen, das zur Unselbständigkeit des Urteils führt und daher von Rückert scharf getadelt wird (8, 193, 138), aber doch ist der pädagogische Wert rechter Nachahmung ungemein groß, weil sich durch Vortun des Guten der Charakter des Zöglings beeinflussen läßt, und zwar auf einer sehr frühen Entwickelungsstufe, wo das durch besondere Stärke ausgezeichnete triebartige Handeln noch vorwaltet. Rückert sagt:

„Nachahmung ist, was sich zuerst im Kinde regt,
Was ihm die schwache Hand, den zarten Mund bewegt.
Es trägt die Puppe, wie es selbst die Mutter trug,
Und schlägt auf das Klavier, weil es der Bruder schlug.
Es nimmt das Buch, woraus der Vater betend las;
Was es handfaltend summt, auch ein Gebet ist das.
Du kannst nicht besser streun in ihm des Guten Samen,
Als wenn du Gutes stets ihm vortust, nachzuahmen." (8, 183, 105.)

Wer bei seiner sittlichen Entwickelung im Vater oder Lehrer eine sichere Stütze besitzt, „ein Muster, daran ihn Lieb' und Nachahmung bindet," ist glücklich zu schätzen; er braucht später nur bewußt weiter zu üben, was er zuvor unbewußt nachgetan hat (8, 156, 7). — So berechtigt es auch ist, das Beispiel als Mittel zur moralischen Ausbildung des Menschen hochzuhalten, so muß man doch zugeben, daß dabei die Persönlichkeit in ihrer freien Entfaltung leicht eingeengt oder in Bahnen gelenkt werden kann, die nicht ganz in der Richtung ihres Wesens liegen. Das hat auch Rückert erkannt, wenn er meint, daß mehr als alle Beispiele der in unserm Innern wohnende freitätige Trieb wirkt, den uns „nur der Gott in der Brust" zu geben vermag (7, 402: „Rat und Tat"), oder wenn er spricht:

„Gleichwie das Höchste nicht ist in der Kunst zu nennen
Nachahmung dessen, was die Sinne Schön's erkennen,
So kann Nachahmung auch des Guten in der Zeit
Nicht sein das oberste Gesetz der Sittlichkeit.
Es muß, gleichwie es ein Urschönes gibt, so geben
Auch ein Urgutes, Kind! das mußt du selber leben." (8, 229, 258.)

„Mit dem Streben nach Selbstvervollkommnung hängt der Ehrtrieb nahe zusammen... Die Meinung, welche andere von uns haben und uns zu erkennen geben, ändert nun zwar unsern reellen Wert oder Unwert nicht, aber sie bringt uns denselben zum Bewußtsein," sagt Friedrich Dittes.[1]) Auch für Rückert ist das Verlangen des Menschen nach Ehrung etwas Berechtigtes, wiewohl er den Ehrgeiz mit seiner Unrast verurteilt (8, 233, 273). Rückert spricht:

„Wer ehrenwert sich fühlt, will auch geehrt sich sehn;
Wie jedem sieht er gern auch sich sein Recht geschehn." (8, 177, 83.)

Ja, er behauptet sogar:

„Wir fühlen unser Sein gesteigert und gemehrt,
Indem wir anerkannt uns sehen und geehrt." (8, 181, 99.)

In Anerkennung dieser Tatsache wird der Erzieher die Austeilung von Lob und Tadel recht ernstlich erwägen. Rückert hat dieses Kapitel in vielseitigster Weise beleuchtet. Lob und Tadel können nur in ihrer Vereinigung den Menschen zur richtigen Schätzung seines sittlichen Wertes erziehen. Rückert fordert:

„Wenn sein Gottähnliches du willst dem Menschen zeigen,
So darfst du ihm auch nicht sein Tierisches verschweigen.
Gefährlich ist es, ihn bewundern sich zu lassen;
Gefährlich auch, ihn nur zu zwingen, sich zu hassen." (8, 447, 125.)

Darum wird der Erzieher das Mittelmaß einhalten, weder gleich verdammen, noch vergöttern (Weisheit II, 149, 250). Übertriebenes und allzu freigebig ausgeteiltes Lob ist ebenso wertlos wie mattes und kühles, was an vielen Stellen bei Rückert zu lesen ist. Einmal tritt er dafür ein, die Anerkennung möge stets in bedingter Form, also mit gewisser Einschränkung ausgesprochen werden, „weil, wo Begrenzung fehlt, auch der Gehalt gebricht" (8, 308, 266); doch möchte er darin wohl den Widerspruch vieler Pädagogen erfahren. Der Tadel sollte stets von Achtung getragen sein (7, 38: „Tadel und Achtung"), dann ist er aber auch mehr wert als ein Lob, dem die Wärme der Empfindung fehlt. Rückert sagt:

„Von Lob und Tadel hängt mit nichten ab dein Adel,
Doch eh'r als halbes Lob, wünsch' ich dir ganzen Tadel.
Der Tadel spornet dich, den du gerecht erachtest,
Und ungerechter kränkt dich nicht, den du verachtest.
Doch kahles Lob, wie zur Abspeisung nur bestimmt,
Ein Brocken ist's, womit vorlieb ein Bettler nimmt." (8, 61, 25.)

---

[1]) Fr. Dittes: „Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre." 4. Aufl. S. 159.

Man kann Rückerts Ansicht wohl dahin zusammenfassen, daß *Lob und Tadel den Menschen nicht beschämen oder lähmen dürfen, sondern Kraftbewußtsein erzeugen und zum Weiterstreben anregen müssen.*

„Ein stärkendes Gefühl soll Lob und Tadel geben,
Daß etwas ist erreicht und mehr noch anzustreben. (8, 334, 32.)

Über das *Zuchtmittel der Strafe* liegen nicht so viele Äußerungen Rückerts vor. Er begründet ihre Notwendigkeit damit, daß sie das schuldbewußte Gemüt erleichtert und befreit (7, 372) und gibt daher den Rat:

„Wo du immer dich vergangen,
Wünsch' auch gleich die Straf' herbei;
Von der Furcht, die dich gefangen,
Macht dich nur die Strafe frei.

Besser, daß an deinem Blute
Sich die Rache schnell vollstreckt,
Als daß dich des Vaters Rute
Immer hinterm Spiegel schreckt." (7, 379, 8.)

Zur Strenge ist nur zu greifen, wenn die Milde nicht frommt, wie Rückert in seiner „Friedenspredigt" (6, 57) wünscht. Einen Dorfschullehrer, der durch harte Prügelzucht zu ersetzen suchte, was ihm an pädagogischem Geschick mangelte, hat Rückert in dem Gedichte „Die Dorfschulkinder" (Haus- und Jahrsld. I, 130 ff.) arg mitgenommen. Dennoch ist er weit entfernt, auf *die körperliche Züchtigung* als einer ultima ratio ganz zu verzichten.

„Von Zeit zu Zeit ein Schlag dem übermüt'gen Knaben,
Lehrt ihn besonnener gebrauchen seine Gaben." (8, 323, 390.)

Um die Anwendung dieses Zuchtmittels muß es dem Erzieher heiliger Ernst sein (8, 196, 151). Vor allem muß hinter der Strafe die Liebe des Erziehers stehen, weshalb er spricht:

„Der Vater straft sein Kind und fühlet selbst den Streich;
Die Härt' ist ein Verdienst, wo dir das Herz ist weich." (73, 69).

Das Gedicht „Vaterschmerzen" (2, 29) sagt mit warm empfundenen Worten:

„Da du selber Vater bist,
So begreifest du geschwinder,
Wie zu Sinn dem Vater ist,
Wenn er strafet seine Kinder.

Seinem Herzen tut es wehe,
Einmal, daß sie strafbar sind,
Und gedoppelt, daß er sehe
Leiden Schmerz durch ihn sein Kind."

Daß der Vater durch liebevolle Strenge die Zuneigung seiner Kinder einbüßen könnte, braucht er nicht zu fürchten; sollen wir Menschen doch auch durch das Leid dem himmlischen Vater nur noch nähergebracht werden (2, 8: „Kindersinn").

Während uns Rückerts Werke auf dem Gebiete der sittlichen Erziehung eine reiche Anzahl direkter pädagogischer Winke bieten, fehlen solche für die religiöse Bildung des Menschen fast ganz. Dies hat seinen Grund zunächst darin, daß die religiöse überhaupt nicht in dem Sinne wie die intellektuelle, ästhetische und moralische Entwickelung des Menschen Gegenstand erzieherischer oder insbesondere unterrichtlicher Tätigkeit sein kann, zum andern darin, daß Rückert auch da, wo es ungesucht geschehen könnte, die pädagogischen Konsequenzen zu ziehen unterläßt. Trotzdem läßt uns unser Dichter weder über seinen eigenen religiösen Standpunkt, noch über die Richtung, die die religiöse Bildung der Menschen einzuschlagen hat, im Zweifel.

Die Religion gilt Rückert als innerlichstes Eigentum des Individuums und ist eine jedem Menschen gewährte Mitgabe des Himmels.

„In der natürlichen Religion geboren
Wird jeder Mensch, und nie geht sie ihm ganz verloren.
Ihm angezogen wird ein äußres Glaubentum,
Das nimmt im Leben er wie einen Mantel um.
Er trag es, weil er lebt; im Tode legt er's ab,
Da bleibt der Glauben ihm, den Gott ihm selber gab."
(8, 386, 188.)

Da, wo man mit frevelhafter Hand den Glauben aus dem menschlichen Herzen gerissen hat, entsteht eine unersetzliche Lücke; denn „Glauben ist ein Herzbedarf" (7, 423: „Die Lücke des Glaubens"). Vollen Ersatz findet der Mensch auch nicht in der Beschäftigung mit Kunst und Wissenschaft. Beide können „dem Menschen nicht erteilen den Balsam, der allein hat Kraft, das kranke Herz zu heilen" (7, 424: „Das Prachtgewand"). Über das Verhältnis zwischen Religion und Kunst haben wir bereits Heft 7 gesprochen, worauf wir hier zurückweisen. Dagegen möchten wir jetzt die Ansicht Rückerts über die Stellung der religiösen zu den intellektellen Werten näher ins Auge fassen.

Wissen und Glauben sind zwei verschiedene Gebiete, die recht wohl im Einvernehmen miteinander stehen können, wie der in viele Schullesebücher aufgenommene Spruch ausführt:

„Halt ein Paar Freund im Haus, das Wissen und den Glauben,
Und laß von keinem dir des andern Freundschaft rauben!
Von einem sei genährt dein Geist und aufgeklärt,
Vom andern dir in Not und Zweifel Trost gewährt."
(8, 298, 184.)

Doch betont Rückert noch entschiedener die Trennung beider Gebiete; sie seien geschieden wie Tag und Nacht,

„Und wer vermischen will die zwei, was kommt heraus?
Ein mystisch Mittelding, der Dämmrung Fledermaus." (7, 44.)

Philosophie darf nicht an das Geheimnis der Religion rühren wollen, sonst wird jene unbegreiflich oder diese begreiflich, was dem eigenen Wesen beider zuwiderläuft (8, 315, 320). Die Naturwissenschaft, z. B. die Astronomie, kann wohl den religiösen Sinn fördern, aber niemals neu hervorbringen. Nur wer Gott in sich hat, sieht ihn in der Natur (8, 556, 43).

Gottes Wesen völlig erkennen zu wollen, wäre vermessen (8, 547, 14). Rückert sagt:

„Nach Gottes Wesenheit ist gar nicht dein Beruf
Zu forschen; forsche du nach Wesen, die er schuf.
Den Unerschaffnen kannst, Geschaffner, du nicht denken,
Doch mit der Schöpfung Glanz im Schöpfer dich versenken." (8, 553, 32.)

Was der Mensch denkend nicht erfassen kann und in phantasievollen Worten auszusprechen vergeblich sich bemüht, vermag er doch zu ahnen und zu fühlen (8, 547, 13 und 8, 576, 96). „Wer nicht, was im Verstand sich ewig widerspricht, zugleich kann denken, denkt den Ew'gen ewig nicht"; dann mag er ihn sich lieber, wie in den seligen Tagen der Kindheit, in menschlicher Gestalt vorstellen, „mit Mund und Angesicht, wie er bläst Odem ein und Schöpfungsworte spricht" (8, 578, 103). Wir finden also bei Rückert kein ängstliches Suchen, Gott mit dem Verstande zu erkennen. Darum lehnt auch Rückert alle Beweise für das Dasein Gottes ab und beruft sich auf sein unmittelbares Gefühl (8, 556, 44).

So läßt sich auch die Unsterblichkeit unseres Wesens nicht dem Denken beweisen, sondern nur in Augenblicken intensivsten Selbstinnewerdens fühlen. Rückert sagt hierüber:

„Fühl' einen Augenblick nur wahrhaft, daß du bist,
So fühlst du auch, daß, was dies fühlet, ewig ist.
Und fehlt der Mittelpunkt in deiner Seele Kreisen,
So kann kein Denker dir Unsterblichkeit beweisen." (8, 641, 154.)

Den Glauben an diese aufzugeben, wäre Selbstverneinung (8, 618, 96). Fordert doch, wie Rückert meint, schon der Umstand, daß wir unendlich entwickelungsfähig sind, aber auf Erden dieses Ziel nicht erreichen können, die Annahme einer Fortdauer unseres Seins (8, 595, 23).

Bei der Abneigung Rückerts gegen verstandesmäßige Gotteserkenntnis ist es nicht zu verwundern, daß seine religiöse Richtung einen deutlichen, allerdings jede Übertreibung meidenden mysti-

schen Zug trägt. Viele Gedichte der mit „Frieden" überschriebenen 12. Stufe der „Weisheit des Brahmanen" sind aus dem unmittelbaren Bewußtsein des im Menschengeiste gegenwärtigen Göttlichen geboren. Daß der Mensch in der völligen Hingabe an den Unbedingten (8, 602, 45), in dem Aufgehen in beseligendem Ewigkeitsgefühl seine Ruhe findet (8, 622, 105), ist ihr Thema. So sagt Rückert:

„Dein höchstes Leben sei, zu leben gottbewußt;
Darin ist zweierlei: gottwissend, gottgewußt:
Daß du dich wissest stets von Gott gewußt, gekannt,
Gemahnt, gestraft, geprüft, geliebt und Kind genannt." (8, 565, 70.)

Die innere Zwiespältigkeit und Zerrissenheit, die dem Menschen anhaftet, findet ihren tröstlichen Ausgleich in dem mystischen Gedanken, daß Gott und ich eins sind. Das betreffende Gedicht (8, 488, 20) schließt mit den Worten:

„Was wär' ich denn, wenn ich nichts wär' als ich allein?
Ich bin auch du, weil du das bist, was in mir ist;
Ich bin mehr als ich bin, weil du mein alles bist."

Mit dem mystischen verbindet sich bei Rückert ein pantheistischer Zug, der ihn in eine Reihe besonders mit solchen Dichtern stellt, die ein inniges, von religiöser Weihe getragenes Verhältnis zur Natur gewonnen haben. So neigt J. Paul in seiner schwärmerischen Naturverehrung zum Pantheismus (vergl. Sämtl. Werke, Ausgabe von Förster XXII, S. 72), ebenso Herder, der z. B. im dritten Gespräch über die Seelenwanderung alle Arten und Gattungen der beseelten Schöpfung als Funken der Gottheit bezeichnet, deren glänzenden Gang zu sehen dem menschlichen Auge versagt ist (Werke Suphan XV, S. 289). Obenan in dieser Reihe pantheistisch fühlender Dichter steht Goethe, für den das Wort gilt: „Was kann der Mensch im Leben mehr gewinnen, als daß sich Gott-Natur ihm offenbare?" Wie Salomon in seiner „Geschichte des 19. Jahrhunderts" (S. 215), urteilt auch Heinrich Rückert, daß die „Weisheit des Brahmanen" auf „Pantheismus, aber einen aus innerlichster Vertiefung des Gemüts hervorgegangenen, gegründet ist" (Sohr-Reifferscheid S. 61). Die Verbindung des Pantheistischen mit dem Mystischen zeigen z. B. die Verse:

„Gott ist, was Gutes ist an jedem guten Triebe,
Der Glanz am Mond, die Blüt' am Baum, in dir die Liebe.
In jedem Geiste, der nicht zagt fürs Licht zu kriegen,
Ist sichtbar Gottes Geist zur Welt herabgestiegen. . . .
Betrachte liebend Gott, willst du gottähnlich werden;
Denn das Gemüt nimmt an vom Liebsten die Gebärden.
Doch willst du an der Welt unschuldig dich erbaun,
Mußt alles du in Gott und Gott in allem schaun." (8, 560, 55.)

Die Idee eines außerweltlichen Gottes wird von Rückert zurückgewiesen (8, 579, 104), ja verspottet (Poet. Tageb. 493). An andrer Stelle wird es als im Grunde eins bezeichnet, als „ein Wortspiel-Formelkram, vergebens drum zu zanken", ob man sich Gott als extra- oder intramundan vorstellen will (8, 567, 75).

Rückert ist der Ansicht, daß die Gottesidee wandelbar ist;

„Denn jedes Bild ist falsch, das bleiben will und dauern,
Und jedes wahr, das hin vorm Urbild sinkt mit Schauern." (8, 580, 107.)

Sie klärt sich aber in aufsteigender Entwickelung. Was wir als unverhüllte Wahrheit zu besitzen glauben, werden fortgeschrittnere Generationen als Bilder, die die Wahrheit nur umflort zeigen, erkennen (8, 583, 114). Rückert spricht die auch für die Gegenwart und für unser Volk hochbedeutsame Ansicht aus, daß es nicht berechtigt ist, ein Volk auf einer überwundenen Glaubensstufe zurückzuhalten (7, 512, 46). Die Gottesvorstellung ändert sich aber nicht nur im Laufe der Zeiten, sondern gestaltet sich auch infolge der individuellen Verschiedenheit der gleichzeitig lebenden Menschen höchst mannigfaltig:

„Alswie der Mensch, so ist sein Gott, so ist sein Glaube,
Aus geist'gem Äther bald, und bald aus Erdenstaube." (8, 54, 1;
vergl. 8, 562, 61.)

Aus der Überzeugung von der Wandelbarkeit und Entwicklungsfähigkeit des Gottesbegriffes geht der ansprechendste Zug in Rückerts religiösem Sein hervor: seine weitgehende Toleranz. Der deutsche Brahmane ist eine ausgeprägte Nathannatur. In der Einleitung zu „Nisamis Gebet" (3, 329) spricht er:

„Mein Sohn, ich lehre dich, ob andre andres lehren:
Die Formen alle, Gott zu ehren, sollst du ehren.
Die Stimmen alle, die ihn preisen, laß ihn preisen,
Und hab' in deiner Weis' Andacht bei fremden Weisen!"

Ein „auserwähltes Volk" im Sinne von Exod. 19 gibt es nicht. Auserwählt ist nur, wen der Liebe Geist beseelt (8, 585, 125). Das Streben, Gott näher zu kommen, sollte in jeder Form, auch wo es nur unvollkommen zum Ausdruck gelangt, Achtung finden. So sagt Rückert:

„In allen Zonen liegt die Menschheit auf den Knien
Vor einem Göttlichen, das sie empor soll ziehn.
Verachte keinen Brauch und keine Flehgebärde,
Womit ein armes Herz emporringt von der Erde.
Ein Kind mit Lächeln kämpft, ein andres mit Geschrei,
Daß von der Mutter Arm es aufgenommen sei." (8, 624, 110.)

Der weitherzige Standpunkt Rückerts in religiösen Fragen ist um so mehr anzuerkennen, als er gerade in Erlangen, wo er in den dreißiger Jahren die „Weisheit des Brahmanen" schrieb, in einer ungesunden, beklemmenden Atmosphäre lebte, die einen weniger gefestigten Mann vielleicht hätte anstecken können. Ihn hat sie aber nur zur stärkeren Hervorkehrung seines gegensätzlichen Standpunktes veranlaßt. Professor Friedrich Reuter hat in dem Vortrage, den er als bester Kenner der Erlanger Lebensjahre unseres Dichters am 6. Januar 1904 zum Besten eines Rückert-Brünnleins in Erlangen hielt, die religiösen Zustände dieser Stadt, wie sie sich seit den Befreiungskriegen entwickelten, gekennzeichnet und dadurch wertvolle Aufschlüsse zum Verständnis mancher Rückertschen Gedichte geschaffen.[1]) Er sagt u. a.: „Es kamen Pietisten und Mystiker auf, die aus dem Christentum ein Metier machten, sich gegen das, was im Evangelium klar und rüstig ist, sperrten und sich in den dunklen Abgründen phantastischer Vorstellungen gefielen" (S. 22). Solchem krankhaften, überspannten Christentume gegenüber lobt sich Rückert das gesund-natürliche, so wenn er sagt:

„Zwei Musterbilder stehn vor euerer Beschauung;
Wählt eurem Sinn gemäß euch einen zur Erbauung!
Der eine kerngesund, der andre tiefverkümmert,
Der eine ganz und rund, der andre ganz zertrümmert.
Der kranke Heilige hat, seh' ich, viel gefunden
Anbeter, die ihn fromm vorziehen dem gesunden.
Mit seiner Krankheit wollt ihr eure wohl vertreiben,
Meinthalb! nur laßt gesund mich beim gesunden bleiben."
(8, 394, 223.)

„Zu eurer Finsterlerei bekehret ihr mich nicht", ruft er den Finsterlingen zu, die sich mit Vorliebe auf die Schattenseite der Natur stellen (8, 625, 115). Seine Überzeugung faßt er in die Worte:

„Die Lehre, die nicht rein das Herz wie Sonnenschein
Erfüllt, erfreut, erhebt, kann nicht vom Himmel sein." (8, 211, 201.)

Rückert zieht die „Ansicht von der Lichtseite" vor und mahnt:

„Lasset uns im Lichte wandeln,
Lasset uns wie Wache handeln,
Laßt uns wie Gesunde leben,
Nicht als Geisterseher kranken,
In Nachtwandler-Mondsucht wanken,
Nicht dem Teufel uns ergeben!
Auf! mit freudigem Vertrauen
Adlergleich ins Licht zu schauen!
Die Nachtseite der Natur
Ist für Eulenaugen nur." (7, 396.)

[1]) Rückert-Brünnlein, S. 20ff.

An Goethe ist ihm besonders sympathisch, daß er die düstere Seite des Christentums zu mildern strebte. Man wird unmittelbar an Goethes Fragment „Die Geheimnisse" erinnert, wenn man bei Rückert liest:

„Der euch das Kreuz
Mit Rosen umwunden,
Hat er vor euch
Nicht Gnade gefunden?

Nein, ihr seid stolz,
Am nackten zu hangen.
Laßt mir das Kreuz,
Von Rosen umfangen." (7, 69, 8.)

Gegen asketische Strömungen in seiner Umgebung richtet sich das Gedicht „Bekehrung" (7, 398), wo er sagt, diese Art von Christentum sei ihm zuwider. Es heißt dann:

„Ihr machtet es mir zu toll
Mit eurem christlichen Leide;
Mein Herz ist noch freudenvoll,
Darum bin ich ein Heide.

Bricht einst mein Lebensmut,
Dann könnt ihr vielleicht mich erwerben;
Denn eure Lehr' ist gut
Zu nichts auf der Welt als zum Sterben."

Mit der Abneigung gegen die Askese (vergl. auch 7, 417: „Martyrium") stimmt sein Widerwillen gegen die Klöster überein (8, 135, 123). Schon als Knabe hat er eine natürliche Abneigung gegen sie empfunden (2, 250), und noch als Greis wendet er sich gegen die Unnatur des Klosterlebens (Poet. Tageb. S. 459).

Die „Erleuchteten", die sich im Vollbesitze der Gnade dünken, glauben nun auch andere bekehren zu müssen und tun dies meist in unduldsamster Weise. Rückert wendet sich scharf dagegen, schon weil es eine Vergewaltigung des Rechtes der Persönlichkeit ist (7, 168: „Bekehrungseifer"). Jedwede religiöse Beeinflussung unserer Mitmenschen muß ganz tolerant geschehen. Wir führen die betreffende Stelle aus dem „Poet. Tageb." an (S. 461), weil sie zugleich Rückerts pädagogisches Feingefühl gut erkennen läßt. Sie lautet:

„Wenn jemand sein Glaubensbekenntnis dir sagt,
Das deiner Einsicht schlecht behagt,
Mußt du nicht schroff mit deinen
Meinungen seine verneinen.
Vorheben mußt du sein Wahres erst,
Eh' du ihn über sein Falsches belehrst;
Belehrend mußt du ihn ehren,
Sonst wirst du ihn nicht bekehren."

Der unselige Streit zwischen Protestanten und Katholiken, den Rückert während seines fünfzehnjährigen Aufenthaltes in Erlangen beobachten konnte, erregte sein größtes Mißfallen. Wie wenig er konfessionell engherzig war, zeigen Gedichte wie „Die Himmelfahrtswoche" (7, 190) oder „Das Muttergottesbild" (7, 174). Von den Zwistigkeiten der Theologen möchte er die breiten Volksschichten, denen dogmatische Streitfragen fern liegen, verschont wissen. Er gibt den Rat:

„Laß du der Klerisei den geistlich scharfen Geifer!
Dir ziemt der Glauben, Lai, und ihr der Glaubenseifer."
(8, 266, 483.)

Oft verbergen sich ja unter dem Deckmantel religiösen Eifers nur hierarchische Bestrebungen. Rückert erhebt gegen das Christentum den Vorwurf, daß es sich vom Lamme zum Löwen gewandelt habe und statt im Himmel auf Erden reich sei (7, 177: „Cogite intrare!"). Religion darf niemals als Herrscherin auftreten, aber „solang sie dienstbar ist auf Erden, der Menschheit dienet sie zum Trost in den Beschwerden" (8, 498, 48).

Da Rückert das Wesen wahrer Gottesverehrung in der Beteiligung des Gemütes erblickt, so ist ihm der religiöse Kultus mit seinen äußeren Formen von untergeordnetem Werte (8, 254, 297). Dennoch darf man nicht meinen, daß unser Dichter von den gottesdienstlichen Gebräuchen seiner Kirche gar nichts gehalten und sich von ihnen losgesagt habe. „Nach altem Herkommen sah man ihn auf dem Kirchwege zur Abendmahlsfeier wandeln" (Sohr-Reifferscheid S. 28). Das Beten mit der versammelten Gemeinde ist ihm von Wert für die Anfachung des religiösen Gefühls, weshalb er sagt:

„Du sondre stolz und kalt dich nicht von der Gemeine
Der Betenden, weil du so gut es kannst alleine.
Zwar Gott ist überall, und nie wird in der Schar
Ihn finden, wem er nicht bereits im Herzen war.
Doch wo der Scheiter viel in einer Flamme brennen,
Wird das Gefühl es an vermehrter Glut erkennen." (8, 9, 16.)

Orgelton und Chorgesang ziehen Rückert mehr an als eine endlose, leere Predigt (7, 176 und 7, 172). Zu seinem Freunde P. de Lagarde sagte er einmal, als er mit ihm aus dem Gottesdienste kam: „Ich gehe auch nur in die Kirche, um in einer Gemeinde zu sitzen, um mit der Gemeinde das Vaterunser zu beten und den uralten Segen in der Gemeinde über mich sprechen zu lassen: alles andere ist mir gleichgültig".[1])

Rückert hat uns eine nicht geringe Anzahl von Gedichten ge-

[1]) P. de Lagarde, a. a. O. S. 95.

schenkt, die aus inniger Frömmigkeit heraus geschaffen sind und den Dichter völlig auf theistischem Boden zeigen. Wie verträgt sich dieser Standpunkt mit dem pantheistischen? A. Koch weist S. 31 seines „Deutschen Brahmanen" darauf hin, daß die überwiegende Anzahl der wichtigeren Gedichte der „Weisheit" theistisch sind und fügt hinzu: „Die Marksteine der eigenen Überzeugung und Gesinnung sind immer an dem frischen, gemütvollen Tone kenntlich, während die augenblicklichen Stimmungen der Debatte und des Studiums oder der Erinnerungen an die bestandenen Zweifel unsicherer und weniger befriedigend schließen. So ist denn auch Gottschall der Ansicht, daß der Pantheismus nur verstohlen ein geheimnisvolles Blatt in das Werk werfe". Als Ausdruck christlicher Überzeugung seien das Adventlied „Dein König kommt in niedern Hüllen" (7, 194, auch Nr. 19 des Sächsischen Landesgesangbuchs) und das tiefempfundene Gedicht „Bethlehem und Golgatha" (7, 166) genannt. In der „Weisheit des Brahmanen" schlägt Rückert, wie erwähnt, oft christlich-fromme Töne an (8, 73, 79—81; 8, 8, 12), und im „Poetischen Tagebuch" bilden sie sogar einen Hauptbestandteil.

Diese christliche Gesinnung vermag aber nicht, Rückert zur Unterwerfung unter das Dogma zu bewegen. Den Glauben an die Auferstehung des Fleisches lehnt er ab (Poet. Tageb. S. 159). Mit der Lehre von einem persönlichen Teufel, der umhergeht wie ein brüllender Löwe, möchte er die Jugend verschont wissen (8, 333, 25), wohingegen er sie wegen ihres naiven Christkindglaubens glücklich preist (8, 507, 11).

Für die Person Christi hat Rückert Worte der größten Hochschätzung. Er sagt von ihm: „Andere haben geleistet der Menschheit fördernde Dienste, aber die Menschheit selbst hat er begründet allein" (Poet. Tageb. S. 236). Darum verwirft Rückert die Art, wie Strauß, Renan und Schenkel den ewigen alten Christus zurecht machen, „zum Ärgernis den Schwachen und den Weisen zum Lachen". So schreibt Rückert (Poet. Tageb. S. 454) im Jahre 1863, also unmittelbar nach dem Erscheinen der Schrift „Vie de Jésus" von Renan. Trotz seines Gegensatzes zu dem hochgespannten religiösen Radikalismus dieses Franzosen betont Rückert, im Widerspruch mit dem Dogma unserer Kirche, die Menschennatur Christi. Eine Stelle im „Poet. Tageb." (S. 107) weist auf das erhabene, aber doch menschliche Vorbild hin, durch das Christus unserm Streben Kraft zur Nacheiferung gibt. Sie beginnt: „Mir nach! spricht Christus, unser Held. Er war ein Mensch wie du" (vergl. auch „Poet. Tageb." S. 98).

Ebensowenig engherzig ist Rückerts Stellung zur Urkunde des Christentums, zur Bibel. Diese ist geschichtlich entstanden wie die Weden und der Koran, und daher ist es

nicht berechtigt, die Glaubensgewißheit auf diese „ungewissen Schriften" zu gründen (8, 509, 78). Gegen das Dogma der Verbalinspiration ist das spöttelnde Gedicht „Die hebräischen Akzente" (7, 27) gerichtet. Bei der Deutung der Bibelworte soll die „Schiedsrichterin Vernunft" zu ihrem Rechte kommen (8, 11, 20), aber der von manchen Gelehrten beliebte „exegetische Apparat" möglichst vermieden werden. Rückert sagt:

„Du kannst die Lampe nur im Licht der Lampe sehn,
Du kannst die heil'ge Schrift nur aus ihr selbst verstehn."
(8, 259, 382.)

Rückert selbst liefert einen Beitrag zu solch scholastischer Art der „Exegese", indem er unter dieser Überschrift alle Deutungsmöglichkeiten zu 1. Mos. 8, 10 f. erwägt, natürlich in ironischem Sinne. Die dunklen Stellen der Heiligen Schrift sollen gar nicht restlos erklärt werden, meint Rückert (8, 494, 38) und nimmt somit in bezug auf die Bibel denselben antirationalistischen Standpunkt ein, den er auch auf intellektuellem Gebiete vertritt.

Müssen auch die angeführten Äußerungen Rückerts über seine Stellung zu Religion und Christentum meist erst vom Erzieher zu pädagogischen Anweisungen umgeprägt werden, so ist ihre Kenntnis doch notwendig, wenn das Bild einigermaßen vollständig werden sollte, das Rückert von der gesamten geistigen Bildung des Menschen und der Menschheit vorschwebt.

Rede zur Konfirmandenentlassung.

Von E. T.

Meine lieben Konfirmanden!

Wenn des Frühlings Zauberfinger die hartgefrorene Erde berührt, wenn die lieben Singvögel aus dem fernen Süden in die Heimat zurückkehren, wenn die Millionen von Pflanzen mit zarten, jungen Trieben die Erdkruste durchbohren, um einem neuen Lichte, einer neuen Freiheit zuzustreben: Dann treibt es die Menschen hinaus aus niedriger Häuser dumpfen Gemächern, dann zieht der Bursch, der sein Handwerk erlernt hat, fröhlich in die Weite, dann rüsten sich viele Jünglinge und Jungfrauen, die Bildungsstätte, die sie acht Jahre lang besucht, zu verlassen und einzutreten in das weite Getriebe des Lebens. Wie aber jeder, der auf Reisen geht, Abschied nimmt von allen, die ihm teuer sind, und wie die zurückbleibenden Verwandten dem Fortziehenden all ihre Liebe in einem guten Wunsche ausdrücken, so seid auch Ihr, liebe Kon-

firmanden, an Eurem letzten Schultage hierher gekommen, um Euren Lehrern und Lehrerinnen noch einmal die Hand zu drücken, um von den Führern Eurer Jugend durch mich ein Abschiedswort zu vernehmen.

Es knüpft sich an einen Ausspruch des Apostels Paulus. Der war ein weitgereister Mann, er hatte viele Länder gesehen, viele Städte besucht, um das Wort Christi zu predigen, zu taufen und Gemeinden zu gründen. Wenn er nun von einem Orte Abschied nahm, dann drängten sich die Zurückbleibenden um ihn, aber nicht, um ihm guten Rat zu erteilen, sondern dann ward sein Herz bewegt von der bangen Frage: Wie wird es den jungen Gemeinden ergehen, wenn du nicht mehr bei ihnen bist? Werden sie, die bisher deine Schüler und Schülerinnen waren, die dir heute zum letzten Male die Hand drücken, bleiben auf der Bahn und in der Lehre, die du ihnen gegeben? Und dies, meine l. Konf., ist die Frage, die auch mein Herz bewegt in der heutigen Abschiedsstunde. Darum rede ich zu Euch von dem Wort des Apostels Paulus, das wir geschrieben finden 2. Tim. 3,14. Ich habe den Spruch allen, die mich darum baten, in ihr Album geschrieben; aber ich bitte Gott, daß er mir Kraft gebe, jetzt dieses Wort Euch allen in Euer Herz zu schreiben, daß es darin bleibe und Frucht der Gerechtigkeit trage.

> Du aber bleibe in dem, das du gelernet hast und dir vertrauet ist, sintemal du weißt, von wem du gelernet hast.

Ich frage:

I.

Was hast Du gelernt?

Eine doppelte Deutung könnte man der Frage geben, zuerst: Mit welchen Unterrichtsfächern hast Du Dich beschäftigt? sodann: Wieviel hast Du in den einzelnen Fächern Dir angeeignet? Was heißt überhaupt lernen?

Viele unter Euch werden meinen, die Antwort auf diese Frage sei sehr leicht, und werden darauf hinweisen, daß sie ja acht Jahre lang fleißig Sprüche, Lieder, Einmaleins und andere nützliche Dinge gelernt haben. Und doch wissen viele nicht, daß es eine doppelte Art des Lernens, ein richtiges und ein falsches, gibt. Diejenigen, die ihrem Gedächtnis nur Worte einprägten, um sie darnach herzusagen, die beim Lernen nur darnach trachteten, das Gebot des Lehrers zu erfüllen oder sich vor Tadel und Strafe zu hüten oder eine gute Zensur zu erlangen, die sind — bei aller Achtung vor ihrem Fleiße spreche ich es aus — auf dem falschen Wege. Ihnen ergeht es wie dem Kämmerer aus Mohrenland, der auf die Frage des Philippus „Verstehst Du auch, was

Du lieſeſt?" eine verneinende Antwort geben mußte. Sie haben ſich Kenntniſſe äußerlich angeeignet, aber nicht innerlich erworben, ſie haben wohl für die Schule, jedoch nicht für das Leben gelernt. Gar mancher Jüngling, der in der Schule das Multiplizieren aus dem ff erlernt hatte, verſäumt und verträumt täglich eine Stunde und merkt nicht, daß das in einem Jahre 365, in 10 Jahren 3650 Stunden oder bei zehnſtündiger Arbeitszeit ein volles Jahr verlorene Zeit iſt. Wieviel konnte in dem genannten Zeitraum gelernt, gearbeitet, erworben, erſpart werden, wenn er das Multiplizieren nicht bloß für die Schule, ſondern auch für das Leben gelernt hätte! Gar manche Jungfrau, die ſchnell und ſicher dividieren konnte, verſteht nicht, den ſauer erworbenen Lohn einzuteilen, ſondern verwendet alles für Putz und ſchöne Kleider, ohne für die Kälte des Winters oder für die Gaben der Liebe an Eltern und Geſchwiſter oder für die Tage der Not etwas zurückzulegen. Gar viele haben im Geſchichtsunterricht die wichtigſten Zahlen, die bedeutendſten Ereigniſſe gelernt und können frei und ſchön davon erzählen. Wenn es aber gilt, den Stolz auf das Vaterland zu zeigen, den wackeren Vorfahren gleich mit der Tat für die Ehre und Größe des Vaterlands einzutreten und Opfer zu bringen, dann fallen ſie ab. Sie haben für die Schule, aber nicht für das Leben gelernt.

Ganz anders iſt es mit dem richtigen Lernen. Apprendre par cœur nennen es treffend die Franzoſen und meinen damit, daß es nicht genügt, äußerlich ſich Kenntniſſe anzueignen, auswendig zu lernen, ſondern inwendig, mit dem Herzen, par cœur, und unſer großer Dichter ſpricht es mit den Worten aus:

„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
wenn es nicht aus der Seele dringt."

Nun gottlob! viele unter Euch haben mit dem Herzen gelernt und mit denkendem, klarem Geiſte erkannt, was ihnen in dieſem und jenem Leben not iſt; aber auch von den andern hoffe ich, daß in ihrer Schulzeit der Grund gelegt worden iſt, auf dem ſich ſpäter das Verſtändnis entwickeln wird. Viele Unterrichtsfächer habt Ihr in der Schule getrieben und mannigfaltige Kenntniſſe Euch erworben — die abgelegten Prüfungen ſind des Zeuge geweſen; Euren Geiſt habt Ihr geſchärft, daß Ihr fähig ſeid, in neuer Lebenslage Euch zurechtzufinden; Euren Körper, beſonders Eure Hand habt Ihr geübt, daß ſie den Anforderungen, die das Leben nun bald an Euch ſtellen wird, genügen kann: aber das Edelſte und Köſtlichſte aller Unterweiſung, das Wichtigſte für Eure Seele, ja die Summa unſerer Lehre iſt doch der Satz, den auch der Schüler Timotheus von ſeinem Lehrer Paulus gelernt hatte: ich glaube an Gott.

Und gerade an diesen Satz wird sich der Zweifel und der Spott zuerst heranwagen; über kurz oder lang wird man versuchen, Euch zu lehren, es gebe keinen Gott, es gebe keine Seligkeit, es gebe überhaupt keine Seele, sondern alles, was wir Menschen denken, fühlen und wollen, sei nur auf die Erregung des Gehirns und der Nerven zurückzuführen. Dagegen frage ich: Wenn wirklich unser ganzes geistiges Leben nur vom Körper bedingt sein und mit dem Tode des Körpers aufhören soll, wie erklärt man sich dann wohl die Tatsache, daß wir Menschen einen freien Willen haben, daß wir in Zweifelsfällen ebensowohl sagen können „ich will" wie „ich will nicht"? Gerade in dieser Möglichkeit der freien Willensentscheidung liegt meines Erachtens ein voller und starker Beweis für das Vorhandensein einer vom Körper verschiedenen Seele, die von Gott gekommen ist und zu Gott zurückkehren wird. Betrachtet ferner die Natur im Frühlinge! Die zurückgekehrten Vögel singen ihre lieblichen Lieder, die Knospen der Bäume schwellen an, öffnen sich, und heraus treten Blätter, später auch Blüten, die zu Früchten reifen. Wenn aber die Früchte abgeerntet sind, wenn der rauhe Herbstwind die Blätter entführt und die Bäume kahl stehen, dann sieht man an ihnen bereits die Knospen, und wer eine solche öffnet, findet darin im kleinen die Blätter und Blüten des nächsten Jahres. Wunderbar ist das Walten in der Natur, so wunderbar, daß nur ein von der Natur völlig verschiedener, allweiser Schöpfer sie gemacht haben kann. Betrachtet ferner die Pracht des Sternenhimmels! In größter Mannigfaltigkeit ziehen die ungezählten Scharen ihre himmlischen Bahnen, keins stößt das andere, aber alle verkünden sie das Lob des großen Weltregierers: „Es ist ein Gott." Und das, meine lieben Konfirmanden, ist's, was Ihr in der Schule gelernt habt: ich glaube an Gott und verehre ihn mit den Worten des frommen Dichters:

„Lob sei Dir, mein Gott, gesungen,
Ruhm und Preis sei Dir gebracht!
Dir ist alles wohl gelungen,
Du hast alles wohl gemacht.

Ich erkenne nun mit Rührung
Schon die Weisheit Deiner Führung
Und bezeuge froh und laut:
Selig ist, wer Dir vertraut."

Nun gibt es freilich viele, die ihren Glauben an Gott nicht lassen, aber einen Sohn Gottes nicht anerkennen, sondern unsern Heiland einen großen Lehrer aus Nazareth, einen Mann von edelster Gesinnung, einen Religionsstifter nennen. Ihr, liebe Konfirmanden, habt es in der Schule gelernt, daß die Frage des Herrn „Wer unter Euch kann mich einer Sünde zeihen?" noch niemand gewagt hat zu bejahen. Wie sollten wir da annehmen, daß die andern Worte des Herrn nicht wahr seien, wenn er spricht: „Siehe, ich bin bei Euch alle Tage bis an der Welt Ende" oder

wenn er das Bekenntnis des Petrus „Du bist wahrlich Gottes Sohn" mit den Worten bestätigt: „Du sagst es." Er, in dessen Mund keine Lüge erfunden ist, er hat es gesagt, er hat uns erlöst, und wir singen dafür:

„O Jesu, meine Sonne, vor der die Nacht entfleucht,
O Jesu, meine Wonne, die alles Leid verscheucht,
Im Herzen klingt mir täglich der eine helle Ton:
Wie hast Du so unsäglich geliebt, o Gottessohn"!

Ebenso habt Ihr das Dasein und die Wirksamkeit des heiligen Geistes erfahren. Wie mancher Jüngling ist in der Stunde der Versuchung gerettet worden, als vor seinem geistigen Auge das Bild des verstorbenen Vaters auftauchte und ihn strafend anblickte! Wie manche Jungfrau, die in schlechter Gesellschaft verlernt hatte, sich zu schämen, senkte errötend den Blick, wenn sie der Tränen gedachte, die eine liebende Mutter um sie geweint! Wie mancher ehemalige Schüler ist durch das Gedenken an die Abschiedsworte seines Lehrers auf den rechten Weg zurückgebracht worden! Sind das nicht alles Zeugen von der Wirksamkeit des göttlichen Geistes, um den wir bitten:

„O komm, du Geist der Wahrheit, und kehre bei uns ein,
Verbreite Licht und Klarheit, verbanne Trug und Schein!"

Und so beantworte ich die Frage: „was hast Du gelernt?" mit dem Satze:

„Ich glaube an Gott, von dem ich in allen Lebenslagen abhänge."
Wo soll ich hingehen vor Deinem Geiste, und wo soll ich hinfliehen
vor Deinem Angesichte!

Zu dieser Tatsache fügt der Apostel

II.

die Mahnung: „Bleibe darin!"

Er sagt: „Du aber bleibe in dem, das Du gelernet hast und Dir vertrauet ist", und wir können daraus schließen, daß es unter seinen Schülern wohl manchen gegeben hat, der nicht geblieben ist in dem, was ihm von dem Apostel gelehrt und vertraut worden war. Es war in der Tat eine schwere und ernste Zeit, in der der Apostel Paulus lebte, ernst und gefährlich für die Christen; denn einerseits suchte die Macht der heidnischen Kaiser die Ausbreitung der christlichen Lehre mit schweren Strafen und grausamer Verfolgung zu hindern, andererseits wirkte das Gift der heidnischen Lehre zersetzend und zerstörend, so daß viele Christen die Lehre des Apostels verließen, in leichtfertiger Weise über heilige Dinge spotteten und von einer neuen Freiheit redeten, die nach Gott und göttlichen Gesetzen nichts fragte, dafür aber der Üppigkeit, Wollust, Genußsucht sich ergab.

Heute rufe ich nun: Du aber bleibe! Und dieser Ruf gilt jedem unter Euch, liebe Konfirmanden. Haben wir vielleicht auch Ursache zu fürchten, daß nicht alle bleiben werden? Nun, viele von Euch verlassen über kurz oder lang die Heimat und ziehen in die Fremde, um dort ihr Glück zu suchen; aber um ihre Seelen ist mir nicht sonderlich bange; denn die ganze Erde ist des Herrn, an allen Orten sieht man die Wunder seiner Liebe und blickt auf zu den himmlischen Zeugen seiner Weisheit und Güte, überall ist man Gott nahe und kann im Geiste und in der Wahrheit ihn anbeten. Das also ist nicht gemeint, daß Ihr in der Heimat, im Vaterhause bleiben solltet; sondern der Apostel sagt: Bleibet in dem, was Ihr gelernt habt und Euch vertraut ist!

Viele von denen, die vor Euch dieses Haus verlassen haben, sind nicht geblieben in der Lehre, die sie hier empfangen hatten, sondern haben leichtfertig alles dahingegeben, um den Genuß und die Freiheit einzutauschen. Zwei schönklingende Worte: „Genuß und Freiheit"; aber sie wirken sehr oft wie falsche Götzen, die den Menschen von der Bahn der Frömmigkeit und Rechtschaffenheit hinweg zur Genußsucht und Zügellosigkeit verführen. Beide aber, die Genußsucht und die Zügellosigkeit, bringen den Menschen ins Verderben, ins Unglück und andere große Schande und Laster.

Da weiß ich einen bessern Rat. Bleibt in dem, was Ihr gelernt habt! Was habt Ihr gelernt? Vorhin zeigte ich Euch, daß es der Glaube ist. Bewahrt dieses Kleinod und betätigt den Glauben in der Liebe, zunächst in der Liebe zu Gott! Die aber besteht, wie Ihr alle längst gelernt habt, in der Erfüllung der Gebote. Bisher ist es Euch unter der Obhut Eurer Eltern und unter der Führung Eurer Lehrer nicht sonderlich schwer geworden, das zu tun, was Gott in den Geboten von Euch fordert. Bleibt auch ferner auf dieser Bahn und beherzigt den Rat, den der Dichter Hebel in seinem Wegweiser erteilt:

„Wo ist der Weg zur Sonntagsluft? Geh hübsch dem Werkeltage nach,
Die Werkstatt durch, durchs Ackerfeld, der Sonntag kommt von selbst darnach!
Wo geht der Weg zu Fried und Ehr, zu einem guten Alter hin?
Grad aus, grad aus in Mäßigkeit, in Pflicht und Recht mit stillem Sinn!"

Aber, wird man mir entgegenhalten, soll denn ein Christ nichts genießen von den Freuden dieser Welt? Ist es denn für einen Christen unrecht, nach Freiheit zu streben? Nimmermehr darf man solches denken. Im Gegenteil kann man wohl sagen, daß der wirklich fromme Christ die Freuden der Welt am besten genießt, weil ihm die Natur in ihrer Größe, der Frühling mit seinem Blumenduft, der Wald mit seinem geheimnisvollen Rauschen, der Himmel mit all seinem Glanze in tausendfachen Tönen die Tatsache predigen: Gott ist die Liebe.

In gleicher Weise wird ein christlich gesinnter Mensch die wahre Freiheit erlangen, wenn er im Verkehr mit frommen Leuten und im ernsten Gespräch mit solchen, die auf geistiger Höhe stehen, nachdenkt über das Leben auf Erden und über die Pflichten gegen Gott und die Mitmenschen. Er wird dabei erkennen, daß alle Freiheit von Gott kommt und zu Gott führt. Ist es doch eine längst bekannte Tatsache, daß nur der sittliche Mensch vollkommen frei ist. Der fromme Claudius spricht das mit den Worten aus: „Niemand ist frei, der nicht über sich selbst Herr ist", und der Apostel Paulus schreibt im 2. Corintherbrief: „Wo der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit." Darum, liebe Konfirmanden, bleibt in Eurem Glauben und zeigt ihn in der Liebe zu Gott und zu Euern Mitmenschen!

Wo aber, frage ich,

III.

findet Ihr die Kraft zu bleiben?

Paulus schreibt: „Sintemal Du weißt, von wem Du gelernt hast."

Wir wissen aus der Apostelgeschichte und aus den beiden Briefen an Timotheus, daß dieser eines frommen jüdischen Weibes Sohn war, der von seiner Mutter und besonders auch von seiner Großmutter in der Furcht des Herrn erzogen und mit der Hoffnung auf die ewige Seligkeit erfüllt worden war. Wir wissen ferner, daß er der Lieblingsschüler des Apostels genannt werden darf, und daß dieser wie ein zärtlicher Vater für ihn sorgte. Darum schrieb er auch den 2. Brief an Timotheus, den letzten unter seinen Briefen, und legte noch einmal all seine Liebe und Fürsorge in diese Worte. Paulus wußte ja, daß seine irdischen Tage gezählt waren und daß er seinen Lieblingsschüler nicht mehr sehen würde.

Heute spreche ich: „Bleibt in der Lehre, sintemal Ihr wißt, von wem Ihr gelernt habt!" Auch über Eurer Jugend hat treue Elternliebe gewacht, und Ihr dürft von Eurer Mutter mit dem Dichter sagen:

„Sie lehrte dich den frommen Spruch, sie lehrte dich zuerst das Reden,
Sie faltete die Hände dein und lehrte dich zum Vater beten,
Sie lenkte deinen Kindessinn, sie wachte über deiner Jugend,
Der Mutter danke es allein, wenn du noch gehst den Pfad der Tugend!"

Auch Ihr seid unterrichtet und erzogen worden von treuen Lehrern, die Euch alle mit herzlicher Liebe umfangen haben. Und wenn auch manchmal die Führer Eurer Jugend ernste Worte, Tadel oder gar Strafe anwendeten, so werdet Ihr — das hoffe

ich — gar bald erkennen, daß nur der Wunsch, Euch zu sittlich tüchtigen Menschen zu erziehen, daß also nur die rechte Liebe in ihnen wirksam war. Gewiß wird solche Lehrertreue, verbunden mit der Elternliebe, in Euren Herzen reiche Früchte tragen. Haben es doch Eltern und Lehrer nicht unterlassen, Euch hinzuweisen auf den Lohn, den der himmlische Vater verheißen hat, und auf die Strafen, die er den Übeltätern androht: „Ich sage Euch, daß die Menschen müssen Rechenschaft geben am jüngsten Gericht" und „Es wird Euch im Himmel wohl belohnet werden." Und so führt der dritte Teil unseres Spruches alle, die seine Mahnung beherzigen, zu der seligen Hoffnung auf ein ewiges Leben.

Im frommen Elternhaus und in der christlichen Schule habt Ihr gelernt: Ich glaube an einen ewigen, gütigen, weisen Gott.

Bleibt in dieser Lehre und betätigt sie durch Eure Liebe! Dann erblüht Euch schon hier auf Erden der Lohn, den Eltern und Lehrer Euch verheißen:

die Hoffnung auf die ewige Seligkeit.

Meine lieben Konfirmanden!

Als Ihr vor acht Jahren teils in freudiger Erwartung der vielen fröhlichen Stunden, teils in ängstlicher Spannung vor dem unbekannten Neuen ins Schulhaus eintratet, da übernahmen Eure Lehrer Euch im Auftrage des Heilands, der da spricht: „Lasset die Kindlein zu mir kommen!" Heute scheidet Ihr von uns, und nun sind wir Lehrer es, die viele von Euch in freudiger Hoffnung, manche freilich auch mit ängstlicher Sorge ziehen lassen. Alle Eure Herzen aber legen wir vertrauensvoll in die ausgebreiteten Arme des großen göttlichen Seelenfreundes, vor dessen Altar Ihr in wenig Stunden im Aufblick zu seinem Kreuzesbild das Gelübde ablegen werdet, daß Ihr bleiben wollt in seiner Lehre. Möge der heilige Geist Euch Kraft geben, das Gelübde nicht nur zu sprechen, sondern auch zu halten bis ans Ende, damit auch Euch dereinst die Krone des Lebens zuteil werde!

Bleibt bei dem, der euretwillen auf die Erde niederkam,
Der, um euern Schmerz zu stillen, tausend Schmerzen auf sich nahm!
Bleibt bei dem, der ewig bleibet und der geben kann, was bleibt,
Der, wenn ihr euch ihm verschreibet, euch ins Buch des Lebens schreibt!
Amen.

Kleine Mitteilungen.

Soll das Abiturienten-Examen abgeschafft werden? Über diese Frage ist schon viel verhandelt worden und wird noch manches Wort gesprochen und geschrieben werden.

Neuerdings hat die Redaktion der „Berliner Neuesten Nachrichten" eine diesbezügliche Umfrage gehalten und zwar bei hervorragenden Männern, die in den verschiedenen Zweigen des öffentlichen Lebens Gelegenheit gehabt haben, Erfahrungen mit den Resultaten des Abiturienten-Examens zu machen. Die Antworten finden sich abgedruckt in den Nummern 24, 38, 50, 58 und 70 dieses Jahrgangs. Wir lassen hier einige der Urteile folgen, ohne uns in eine Erörterung darüber einzulassen. Gewiß ist in ihnen eine große Summe von Lebensweisheit enthalten, aber von Einmütigkeit ist keine Rede.

Universitätsprofessor Geheimrat Dr. Brentano-München:

Das Abiturienten-Examen ist ein doppeltes: eine Prüfung der Schüler, die Zeugnis abgeben soll, was sie gelernt haben; eine Prüfung der Lehrer, die Zeugnis dafür ablegt, wie sie gelehrt haben.

Als Prüfung der Schüler erscheint mir das Abiturienten-Examen überflüssig. Das Lehrerkollegium, das die Schüler jahrelang beobachtet hat, ist besser imstande, über ihr Wissen und ihre Befähigung ein Urteil zu fällen als der Examinator auf Grund des Ausfalls eines Examens. Auch haben selbst die Mitschüler diesbezüglich ein besseres Urteil als der Examinator.

Anders steht es mit der Prüfung der Lehrer, welche das Abiturienten-Examen der Schüler bedeutet. Eine solche Prüfung scheint mir nicht überflüssig. Es ist dringend nötig, daß eine Gelegenheit gegeben sei, sich zu überzeugen, wie die Lehrer ihre Aufgabe erfüllen. Für solche Prüfung der Lehrer braucht man die Prüfung der Schüler. Nur wäre es nicht nötig, daß sich diese Prüfung auf alle Lehrgegenstände erstreckte. Das, worauf es meines Erachtens vor allem ankommt, ist, daß der Schüler in der großen Zahl von Schuljahren, in denen er die Bänke drückt, doch so weit gebracht werde, selbständig zu beobachten, aufzufassen und dem Aufgefaßten Ausdruck zu geben. Wer das nicht erreicht hat, ist für weiteres, höheres Studium unbrauchbar; je eher man ihn davon abbringt, es zu ergreifen, desto besser für ihn und für die Laufbahn, die er sonst verunziert. Ich würde also dafür sein, die Prüfung der Schüler darauf zu beschränken, ob es den Lehrern gelungen ist, ihre Schüler zu selbständigem Sehen, Auffassen, Urteilen und zum klaren Ausdruck ihres Gedankens zu erziehen. Dazu würde es vielleicht genügen, wenn man die Prüfung auf die Anfertigung eines deutschen Aufsatzes beschränkte, nur müßte als dessen Thema etwas gegeben werden, was innerhalb des Erfahrungsbereiches eines jeden Schülers liegt; es dürfte ihnen nichts gegeben werden, was von ihnen nicht anders als durch Wiederholung von Ausführungen, die sie vom Lehrer gehört haben, beurteilt werden könnte, vor allem nichts, was zu dem Bombast und Schwulst vieler historischer Examensaufsätze den Anlaß gäbe. Dagegen scheint mir jedes Examen, das lediglich

darauf abzielt, das von den Schülern erworbene Wissen zu konstatieren, überflüssig. Hierfür sind die Lehrer selbst die besten Richter, wenn sie gewissenhaft sind, was ich voraussetze.

Geheimrat Prof. Dr. Diels, Rektor der Berliner Universität:

Prüfungen sind notwendige Übel, doch scheint mir die Maturitäts-Prüfung von allen am wenigsten notwendig zu sein. Für gute Anstalten ist sie überflüssig, für schlechte kein Heilmittel. Man überlasse die Ausstellung des Abgangszeugnisses dem Kollegium und sorge durch anderweitige Beaufsichtigung dafür, daß dieses seine Pflicht tue. Die Vorteile des Abiturienten-Examens wiegen die Nachteile nicht auf. Am schlimmsten wirkt das Hinrichten auf ein äußeres Ziel durch Unterbindung der Selbständigkeit von Lehrern und Schülern gerade in den Jahren, wo sie am meisten deren benötigten. Der Übergang von der Unfreiheit des zum Examen vorbereiteten Primaners zu der Freiheit des Studenten ist jetzt viel zu plötzlich. Daher die große Anzahl von Schiffbrüchigen auf der Universität.

Universitätsprofessor Dr. Adolf Harnack:

Wenn das Abiturienten-Examen so verständig aufgefaßt und durchgeführt wird, wie dies nach meiner — freilich beschränkten — Kenntnis zurzeit in Preußen der Fall ist, so verspreche ich mir von seiner Abschaffung keine besonderen Vorteile für die Ausbildung der Jugend. Dagegen sehe ich in der Nötigung, für einen bestimmten Moment den ganzen Erwerb der Schulbildung zusammenzufassen und präsent zu halten, etwas Nützliches und Gutes, wenn dabei nur alles Kleinliche und Mechanische fernbleibt. Hierauf gründet sich, meines Erachtens, das Recht des Fortbestehens des Abiturienten-Examens. Auf die Notwendigkeit, die Anstalt selbst und ihre Lehrer durch ein solches Examen zu kontrollieren, würde ich es nicht gründen; denn solche Kontrolle kann auch durch andere Mittel geübt werden, und den Schülern soll nichts auferlegt werden, was nicht um ihrer selbst willen notwendig und heilsam ist.

Schulrat a. D. Prof. Dr. Hoche (Hamburg) würde die Abschaffung der Reifeprüfung für überaus bedenklich halten. Der Staat, so erklärt er, muß von seinen höheren Beamten ein gewisses Mindestmaß allgemeiner Bildung verlangen, wie dies durch die Lehrpläne und Prüfungsordnungen der höheren Schulen festgestellt ist. Dasselbe gilt von der Kirche für ihre Diener und von den Hochschulen für ihre Zuhörer. Ob dieses Mindestmaß seitens der sich dem Studium widmenden jungen Leute erreicht ist, kann nur durch eine Prüfung am Schlusse der Schullaufbahn vor einem staatlichen Kommissarius festgestellt werden. Würde die Prüfung abgeschafft, so würde zwar ein Teil der jungen Leute sich die nötige Bildung durch eigenen Eifer erwerben, eine große Zahl aber bliebe in ihrer Bildung weit hinter dem jetzigen Maße zurück.

Die Erfahrungen, die man in Preußen vor einem Jahrzehnt mit der Freigebigkeit im Dispensieren von der mündlichen Prüfung gemacht hat, und die zu einer Einschränkung der Dispensationen führen mußte, haben hinreichend bewiesen, wie notwendig eine sorgfältige Prüfung der Abiturienten ist. Es darf auch nicht übersehen werden, daß die Prüfung nicht nur für die einzelnen Schüler von Wichtigkeit ist, sondern auch dem Staate den Nachweis erbringen soll, daß die Lehrer an der ihnen anvertrauten Jugend ihre Pflicht getan haben.

In meiner mehr als 33jährigen Tätigkeit als Direktor dreier Gymnasien und als Schulrat für das höhere Schulwesen habe ich nur zu oft die Erfahrung machen müssen, daß es neben fleißigen und tüchtigen Lehrern auch immer solche gibt, denen die Notwendigkeit, vor einem staatlichen Aufsichtsbeamten die Ergebnisse ihres Unterrichts nachweisen zu müssen, nicht entzogen werden darf. Schulrevisionen allein sind hierzu nicht ausreichend.

Universitätsprofessor Geheimrat Dr. U. v. Wilamowitz-Moellendorff:

Als ich 1900 die Schulkonferenz befriedigt verließ, sagte ich zu einem Genossen: „soweit wären wir; nun ist das nächste die Abschaffung des Abiturienten-Examens." Das Urteil war auch ein von Jugend auf überkommenes, allerdings bestätigt durch die Erfahrung des akademischen Lehrers, jetzt kommt die des Vaters dazu. Ich bin ein alter Pförtner, und der imposanteste Rektor der Landesschule, David Ilgen, hat einen heroischen Kampf geführt, bis ihn die preußische Schulbureaukratie das Abiturienten-Examen oktroyierte. Als ich es vierzig Jahre später bestand, tat es dort noch wenig Schaden; ich habe keine schöne Arbeitszeit daran verloren. Das Reglement und der Schulrat verlangten ja doch viel weniger, als unsere Lehrer uns leisten lehrten, weil sie uns Freiheit und Liebe zum Lernen gaben. Sie entbanden uns im letzten Halbjahr der Prima von allen schriftlichen Arbeiten und erwarteten dafür nur eine selbstgewählte Arbeit, die man beim Scheiden abgab, keinem Zensor und nicht um Lobes oder Erfolges willen, sondern als ein Dankopfer an die Schule, die uns zum Gehorsam zur Freiheit, vom Lernen zum Denken geführt hatte. Sich etwas einzubüffeln, auf daß man es heute wisse und morgen vergesse, ist ebenso verdummend wie unsittlich. Damit alle das Minimum wissen, verwehrt man dem einzelnen, sein Maximum zu leisten. Ob ein Schüler reif ist, das wird ein Lehrerkollegium, wie es sein soll und sein kann, schon selber wissen, und dem Schulrat wird die Parade ein sehr unzulängliches Bild von der Kriegstüchtigkeit der Truppe geben. Gewiß, eine Kontrolle, wie sie das Examen gewährt, ist für die Schulen und die Lehrer sehr notwendig; aber sie verhindert nicht, daß in jeder Provinz die edlen Anstalten bestehen, an denen

schiffbrüchige Abiturienten doch in den Hafen bugsiert werden. Sehr viel wirksamer wird die Kontrolle durch die Inspizierung bei der Alltagsarbeit erreicht; sie sollte freilich von verschiedenen Beurteilern, ja nicht bloß durch den Herrn Provinzialschulrat vorgenommen werden. Nur darf um keinen Preis plötzlich das Examen abgeschafft werden; radikale Gleichmacherei ist gerade das schädlichste. Aber soviel man leider an unseren Schulen und Lehrern aussetzen muß, daran ist kein Zweifel, daß es der Tüchtigen genug gibt, so daß es nur des Entschlusses bedürfte, einer Anzahl Schulen zur Probe auf eine längere Reihe von Jahren das Examen zu erlassen und ihnen dann auch zu gestatten, sich demgemäß im ganzen Schulbetriebe einzurichten. Dann würde der Erfolg die weitere Richtung geben.

Großherzoglicher Direktor des Karlsruher Mädchengymnasiums Dr. Keim:

Das Abiturienten-Examen ist natürlich und selbstverständlich als der Abschluß einer Lebensperiode, berechtigt und unentbehrlich als die große Rechenschaftsablage darüber, ob in die geistige Welt, deren man in diesem Lebensabschnitte Herr geworden sein sollte, auch wirklich Ordnung und Einheit gebracht ist, und damit ob sie mit voller Reife beherrscht wird. Freilich muß danach die Prüfung gerichtet sein auf Erforschung gewonnener Einsichten und sicheren Könnens, nicht aufgestapelten Gedächtnisstoffes oder gar eingedrillter Einzelkenntnisse. Wird dies auch dem Schüler fühlbar, so schwindet die Examensfurcht: ferngehalten ist dem Schüler mit der Empfindung kleinlicher Inquisition der Eindruck öder Notizengelehrsamkeit, den er als letzten in späteren Jahren, wenn er sich in die großen Zusammenhänge des Lebens gestellt sieht, leicht auf seine ganze Lehrzeit überträgt und manchmal geradezu in Mitleid oder Haß gegen die Schule selbst verwandelt. Vielmehr wird der Abiturient gerade aus der Zusammenfassung seines Wissens und seiner ganzen Kraft im Maturitäts-Examen mitnehmen: das frohe stählende Bewußtsein, sich die Freiheit errungen zu haben zu selbständiger Tätigkeit — die Klarheit, ob und wo er im einzelnen verkehrt gearbeitet hat und inwieweit er überhaupt zu der oder jener Fortsetzung seiner Bahn befähigt ist — die Neigung, sich ernst zu befassen mit manchem, was ihn weniger anzieht, wodurch aber doch jede Wissenschaft ihn zwingt sich durchzuringen, — zuletzt nicht am wenigsten (und dies ist zumal beim weiblichen Geschlecht wichtig!) die geistige Zucht, daß man sich gewöhnen muß und kann, all seine Sachen ohne Nervosität mit resoluter Frische zu erledigen. So bietet das Abiturienten-Examen den Schülern nur Gewinn fürs Leben, ihnen und den Eltern in der durch die Noten gegebenen Qualifikationen die Garantie eines zutreffenden und gerechten Urteils. So übt es aber zugleich eine unschätzbare Rückwirkung auf

den Organismus des ganzen Unterrichtsbetriebs und wird für die Lehrer eine Selbstkontrolle, für die Behörde ein Maßstab, gleiches Ziel und gleichen Wert aller von ihr beaufsichtigten Anstalten herbeizuführen.

Also klipp und klar als Antwort auf die Anfrage: ja nicht das Kind mit dem Bade ausschütten! Also nicht aus „Humanität", oder wie sonst schönklingende Begründungen lauten mögen, ein (wenn vernünftig gehandhabt) nur heilsame Institution abschaffen, sondern, wo nötig, sie reformieren: alte Zöpfe abschneiden, neue Auswüchse — wie die qualvolle (der Bedeutung des Abiturienten-Examens widersprechende) Beschränkung der mündlichen Prüfung auf sogenannte schwache Schüler — beseitigen: absolut gleiche Pflicht und gleiches Recht für alle!

Professor Dr. K. Werner, Oberlehrer am Luisenstädtischen Realgymnasium, Berlin:

Auch ich war früher entschieden für Abschaffung des Abiturienten-Examens. Ich sah mit stillem Ingrimm, wie im letzten Schuljahre von der Mehrzahl der Prüflinge meist nicht mehr gearbeitet, sondern bloß noch gepaukt, gebüffelt wurde, und zwar, wie ja auch schon hervorgehoben worden ist, gerade in denjenigen Fächern, die sie am wenigsten interessierten. Der tüchtige Mathematiker mußte durchaus einen französischen Aufsatz schreiben lernen (ich denke an meine Schule, ein Realgymnasium) und der hervorragende Lateiner die Geheimnisse der Kegelschnitte ergründen. Soll da Freude an der Arbeit erzeugt werden?

Jetzt aber, wo die so heiß ersehnte „Bewegungsfreiheit" kein leerer Wahn mehr ist, wo man es wirklich wagen darf, dem vielversprechenden Mathematiker zu sagen: „Arbeiten Sie nur tüchtig weiter in ihrer geliebten Mathematik; natürlich Molière und Shakespeare lesen Sie nach wie vor mit, aber von allen grammatischen Übungen, Aufsätzen usw. befreie ich Sie" — jetzt bin ich doch für Beibehaltung der Reifeprüfung. Sie wird jetzt sicherlich ihre Schrecken verlieren, namentlich wenn in den sogenannten „mündlichen Fächern", Religion, Geschichte usw. kein überflüssiger Gedächtniskram verlangt wird; sie wird am Schlusse der Schullaufbahn eine im großen und ganzen doch sehr heilsame, von jedem Prüfling ohne übermäßige Anstrengung zu leistende Zusammenfassung seines Wissens und — was noch weit wichtiger ist — Darstellung seines Könnens bilden, der man allgemein sittlichen und erzieherischen Wert nicht absprechen kann. Allerdings gehört zweierlei dazu: einmal ein Schüler, der nicht bis Prima bloß gebummelt hat, und anderseits ein frei und groß denkender Schulrat und ein ebenso geartetes Lehrerkollegium. An beiden ist ja auch wohl — trotz Gurlitt — noch kein Mangel in Preußen!

Der Leipziger Historiker Prof. Lamprecht beklagt die Entwicklung, die das Abiturienten-Examen seit seiner Einführung in Preußen, seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts genommen hat. Einst autonom, so bemerkt er, mit Leben von unten her erfüllt, durch Anstalten, die in der Praxis der Hauptsache nach wie Selbstverwaltungskörper fungierten, unter dem Ideal strengster Selbstverantwortlichkeit ausgeübt, droht es immer mehr zu einer bureaukratischen Erscheinung zu werden und hat den Entsagungsgang zur Bureaukratie schon großenteils vollendet. Da täusche man sich denn nicht darüber, was das für die Zukunft der Nation bedeutet: stärkere geistige Unselbständigkeit, vielleicht etwas Wissen mehr, aber sicherlich unersetzlicher Verlust an persönlichen und korporativen, sittlichen Idealen.

Das verhängnisvollste Mittel, mit dem der Staat die alte Selbständigkeit zerstört hat, die noch die Freiheitskriege vielfach ungebrochen sahen, besteht im Berechtigungswesen. Es ist richtig, und natürlich, daß der Staat Männer, deren Kraft er in Verwaltung und Heer brauchen will, vorher prüft, darum sind Staats-Examina und Einjährig-Freiwilligen-Examina berechtigte Prüfungen. Nur daß der Staat dann nicht bloß die Kenntnisse, sondern auch den Charakter prüfen sollte. Möglich ist das nur in längeren Prüfungszeiten, Noviziaten gleichsam, deren Abschluß nicht ohne weiteres das Amt bringen darf. Ernst gemacht ist aber mit dieser Art der Prüfung bisher durchweg nur im Heerwesen; der Einjährig-Freiwillige erreicht nicht eo ipso, sondern erst durch Charakterbewährung die Qualifikation zum Reserve-Offizier, und der aktive Offizier unterliegt der einschneidendsten Charakter-Beobachtung und Charakterbildung in Kadetten-Anstalt und Kasino, ehe er das Patent erhält. Hierüber hinaus geht an Strenge und Dauer wohl nur noch die Prüfungszeit, die mit der Stellung der Privatdozenten an den Universitäten gegeben ist.

Alle Examina, die außer den genannten Berechtigungs-Prüfungen vom Staate abgehalten werden, sind grundsätzlich vom Übel; denn sie unterbinden die freie ethische und intellektuelle Durchbildung der Nation. Dahin gehört auch das Abiturienten-Examen. Welche Schäden aber durch dieses und verwandte Examina angestiftet werden, läßt sich erst dann annähernd überblicken, wenn man den Standpunkt nicht auf der Mittel-, sondern auf der Hochschulseite nimmt. Wer heute auf einer Hochschule, gleichviel welcher Art, studieren will, hat dazu seine „Berechtigung" nachzuweisen. Was das für die Hochschulen und damit für die höchste Staffel alles Unterrichts zu besagen hat, läßt sich am einfachsten an der Geschichte der Universitäten, als der ältesten Hochschulen, klar machen. Die Universitäten, alte autonome Korporationen, befanden in ihren guten Zeiten grundsätzlich ihrerseits, wer zu den von ihnen gepflegten

Studien zuzulassen sei. Und es war das nicht bloß eine ganz selbstverständliche Konsequenz grade ihres Wesens; dies Recht muß vielmehr als ein integrierender Bestandteil jeder auch noch so bescheiden begrenzten Selbständigkeit mindestens jeder höheren Lehranstalt überhaupt betrachtet werden. Oder soll etwa noch eingeführt werden, daß der Abgang von der und der Klasse einer Bürgerschule zur Aufnahme in die und die Klasse eines Gymnasiums „berechtige"?[1]) Die Gymnasien haben sich wohlweislich das Prüfungsrecht vorbehalten. Aber die Universität muß die „Berechtigten" aufnehmen: sie ist nicht mehr geistig Herr im eigenen Hause! Die Folgen dieser Entwicklung einer völlig verkehrten Welt sind heute schon für jeden sichtbar, der sehen will: Verlust hoher idealer Güter, selbständigen Forschens und Könnens, Zunahme der Dressur mit vielleicht einem kleinen Plus an Wissen — obwohl auch dies vielfach von Kennern bestritten wird — und bis zur Unerträglichkeit gesteigert eine Auffüllung der Hochschulen, namentlich der gerade in Mode befindlichen, mit einer Menge minderwertigen Studentenmaterials, sowie stärkste Schwankungen der Frequenzen in kurzen Fristen: das alles wahrlich genug, um schon allein den alten Ruf unserer Universitäten anzugreifen. Aber die Lage färbt auch auf das Lehrerpersonal ab; Korpsgeist und Idealismus, die zarte Blüte und doch zugleich die fine fleur der früheren Zeiten, schwinden.

Was von diesem Standpunkte über das Abiturienten-Examen zu sagen wäre, ist klar. Es hat grundsätzlich einer für alle Studierende gleichen und obligatorischen Aufnahmeprüfung auf der Universität zu weichen, der zur Kontrolle der Ordnung ein Staatskommissar beiwohnen könnte. In der Praxis würde sich dann herausstellen, daß Zeugnisse bestimmter Schulen, welche von einer Universität gut gekannt werden, als Ersatz für die Prüfung angesehen werden könnten, ohne daß es dazu eines bestimmten Examens an der Schule bedürfte. Natürlich würde mit einer solchen Reform zugleich die Bureaukratisierung der Gymnasien wegfallen und so zwischen Hoch- und Mittelschulen ein aller Mechanik bares organisches Verhältnis gegenseitigen Vertrauens hergestellt werden: eine unterrichtliche Selbstverwaltung, in der der Schulmeister wieder Schul*meister* sein würde.

---

[1]) Warum denn nicht? Oder könnte in diesem Falle nicht wenigstens gelten, was Prof. Lamprecht von den Universitäten sagt: „In der Praxis würde sich herausstellen, daß Zeugnisse bestimmter Schulen, welche von der Universität gut gekannt werden, als Ersatz für die Prüfung angesehen werden könnten, ohne daß es dazu eines bestimmten Examens an der Schule bedürfte? Warum sollte nicht, was von der Hochschule dem Gymnasium gegenüber zu üben empfohlen wird, von diesem und noch mehr von der Realschule der Bürgerschule unter gewissen Bedingungen zugebilligt werden können? Schriftleiter.

Eingegangene Schriften.

30. **Lucks, Deutsche Schulfibel nach analytisch-synthetischen Grundsätzen.** 2. umgearb. Aufl., Rendsburg 1904, Coburgsche Buchh. 70 ₰.

Für den Gebrauch der Fibel wird ein Vorbereitungskursus vorausgesetzt, der Ohr, Auge, Hand und Mund zur Aufnahme und Verarbeitung des Fibelstoffes geschickt machen soll. Das Wortlesen ist zu sehr betont worden. Die angefügten Sätze stehen untereinander in einem Zusammenhang. Kein einziges Bild schmückt die Fibel. G. K.

31. **Hering, Deutsche Fibel für bayrische Volksschulen.** I. Teil: Der Schreibleseunterricht und die grundlegenden sprachlichen Übungen im 1. Schuljahre. II. Teil: Der grundlegende deutsche Unterricht im 2. und 3. Schuljahre. München, R. Oldenbourg. 1 ℳ.

Der Lesestoff des 1. Teiles ist in bekannter Weise nach der Schreiblesemethode angeordnet. Viele sinnlose Silben und inhaltlich eigentümlich anmutende Sätze sind vorhanden. Die bildliche Ausschmückung ist gut, die Lesestücke sind etwas dürftig und zuviel gereimt.

Der 2. Teil ist ein recht brauchbares Hilfsmittel für den deutschen Unterricht. Den sprachlichen Übungsstoffen sind kleine Lesestücke angefügt, die als Diktatstoffe recht gut verwendet werden können. Die praktische Anlage empfiehlt das Buch. G. K.

32. **D. Arnold Meyer,** Prof. d. Theol. **Das Leben nach dem Evangelium Jesu.** 44 S. Tübingen, J. C. B. Mohr.

Dies ist eine kleine, aber gedankenreiche Arbeit. „Leben nach dem Evangelium heißt, alle seine Kräfte, seine Eigenart ausbilden zu diesem Dienst. Leben nach dem Evangelium heißt aber auch alles Schöne und Gute dankbar pflegen und genießen, was menschliche Natur und Kultur, Himmelszelt und Erdenwelt uns bieten, als ein Abbild der Herrlichkeit unsres Gottes und als Angeld unendlicher größerer Herrlichkeit; es heißt aber auch auf alle diese Abbilder und Angelder verzichten zu können, wenn es gilt, das Göttliche in uns, das nicht ein Abbild ist, sondern wirklich göttlich im Menschen, die Liebe zum Menschen im Menschen zu retten." Kirsch.

33. **Wilhelm Meyer-Markau, Vom Religionsunterrichte.** Nebst einem Briefwechsel über den Religionsunterricht mit dem Kultusminister D. Dr. Bosse. 41 S. Minden, C. Marowsky. 0,70 ℳ.

Um zwei Fragen dreht sich dieser Briefwechsel: um Stoffmenge und Altes Testament. Und was vorgebracht wird, ist dem heutigen Volksschullehrer geläufig. Aber wie ein preußischer Volksschullehrer im besten Vertrauen freimütig seinem höchsten Vorgesetzten seine Sorgen ausspricht, wie dieser sie teilnehmend anhört, den andern tröstet und stärkt, — und wie es dann beiden Männern aus den Augen leuchtet, daß ein solch prächtiges Verhältnis besteht: das zu lesen bereitet ein wirklich köstliches Stündchen. Und deshalb sei die kleine Schrift allen Kollegen empfohlen.

Angefügt ist ein gutes, sieben Seiten langes Verzeichnis religiöser und religionsunterrichtlicher Schriften. Kirsch.

34. **Dr. H. Runkel**, Seminardirektor. **Quellenbuch zur Kirchengeschichte für den Unterricht an Lehrer-Bildungsanstalten.** I. Teil für Präparandenanstalten. 202 S. 2,40 *M*. II. Teil für Lehrerseminare. 281 S. Leipzig 1905, Dürr'sche Buchh. 3 *M*.

Diese Bücher erregen Wohlgefallen, weil man sieht, wie ein Seminardirektor seine Schüler wohlgemut zum frischen Quell der Wissenschaft führt. Männern, die sich unserer Kreise und schon unsers jungen Nachwuchses so annehmen, gebührt Dank. — Runkels Werk besteht aus zwei Teilen. Der 1. Teil, der für die Präparande zusammengestellt ist, hat die äußere Gestaltung der Kirche im Auge und enthält vorwiegend geschichtlichen Stoff; der 2. Teil ist für das Lehrerseminar bestimmt und zielt auf die innere Entwicklung. Historisch freilich ist dieser doppelte Abriß nicht; es liegt immer nur die eine bevorzugte Seite vor den Augen, nicht das ganze volle Leben. Aber wir nehmen an, daß alles dem bestehenden Bedürfnisse des preußischen Seminars entspricht.

In der Auswahl der Stücke wird man dem Verfasser zumeist gern und freudig folgen. Das aber muß ausgesprochen werden, daß die vorlutherische Zeit weit über Gebühr zu Worte kommt, daß in der neuern und neuesten große und bedauernswerte Lücken vorhanden sind. Eine Erscheinung, die in den allermeisten Schulkirchengeschichten üblich ist, die auf die alte, nüchterne Mosheimsche Kirchengeschichtsschreibung zurückgeht, die in der Kirchengeschichte eine Art Staatengeschichte erblickte. Die Muse der Kirchengeschichte stelzt seitdem, d. i. seit 150 Jahren! wie ein wandelndes Gerippe einher, es fehlt ihr Fleisch und der — neue Geist. Nach Spener und Aug. Herm. Francke beginnen Einöden, bis endlich die Mission wieder als leidlich fruchtbare Oase angetroffen wird. —

Runkels Quellenbücher werden sich trotzdem als tüchtige und sehr brauchbare Arbeiten einen strebsamen Leserkreis sichern. Kirsch.

35. **Fr. M. Schiele**, Lic., **Deutscher Glaube.** Ein Lesebuch religiöser Prosa zum Schulgebrauch im deutschen Unterricht. 160 S. Leipzig 1905, Dürr'sche Buchh. 1,75 *M*.

Der tapfere Herausgeber der Religionsgeschichtlichen Volksbücher hat uns dieses Buch beschert. Es ist voll so schöner Dinge, daß den Leser wahre Andacht überkommt, wenn er sich an die 61 Meisterstücke religiöser Prosa macht. Friedrich Naumann, Treitschke, Harnack, Ranke, Schleiermacher, Kant, Luther, Goethe, Bismarck usw., unsere tiefsten und schönsten Geister, sprechen über Religion! Unter allen stolz lächelnd Luther, als wollte er sagen: „Ich hab' das ganze Feuer angezündet, damals von Wittenberg bis Worms!"

Für Lehrerseminare in erster Linie ist dies Buch bestimmt, der Herausgeber gibt damit ein Zeugnis, wie hoch, wie echter Bildung wert er unsern Stand einschätzt. Freuen wir uns darüber; freuen wir uns, daß es einer zu zeigen unternimmt, „daß der deutsch zu reden weiß, der für die Stimme des Glaubens nicht taub ist," „daß es Gottes heiliger Geist ist, der jeden eine eigene Sprache lehrt," daß wir reden sollen, wie es einem ums Herz ist! — Welch ein unermeßlicher Reichtum deutscher Gedanken tut sich da auf! —

Wo nur Jünglinge auf deutschen Schulen schwärmen, gebt ihnen dies Buch! Wo beim Lampenlicht daheim traulich Mann und Weib beisammen sitzen, nehmt dies Buch zur Hand! Denn es ist ein Lebensbuch.

Kirsch.

36. **Dr. David Müller, Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter, übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung.** 19., verbesserte Auflage, besorgt von Dr. Rudolf Lange, Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin. Ausgabe für den Schulgebrauch. Mit 6 geschichtlichen Karten und einem Dreikaiserbildnis. 520 S. Berlin 1905, Fr. Vahlen. Geb. 6 *M*.

Das Ansehen dieses ausgezeichneten Buches ist seit seinem ersten Erscheinen in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts beständig gewachsen, zumal es die beiden Herausgeber — von der 8.—16. Auflage Prof. Dr. Junge, seit der 17. Auflage der Gymnasial-Direktor Dr. R. Lange — verstanden haben, den Fortschritten der Wissenschaft gerecht zu werden, Irrtümer und Ungenauigkeiten zu beseitigen und an dem Stile zu feilen. Die neueste Auflage hat den geschichtlichen Faden bis zur Gegenwart weiter gesponnen; wir erwähnen das Kinderschutzgesetz, den Ausbruch des Aufstandes in Südwest-Afrika und die Handelsverträge von 1904/5. Wir dürfen das Buch nicht nur der deutschen Schule, sondern auch dem deutschen Hause als eine Quelle edlen Genusses und wahrhaft deutscher Gesinnung empfehlen. R. S.

37. **S. Alge et W. Rippmann, Leçons de français basées sur les tableaux de Hölzel.** Première partie. 197 S. Leipzig 1905, Friedrich Brandstetter. Geb. 1,80 *M*.

Die Verfasser bieten ein Lehr- und Übungsbuch für die Methode, den Schüler ohne Gebrauch der Muttersprache mit der französischen Sprache bekannt zu machen. Benutzt werden dazu die 4 Hölzelschen Anschauungsbilder „Die Jahreszeiten". Jedes im Texte neu auftretende Wort ist durch fette Schrift hervorgehoben. Die grammatischen Regeln werden aus der Sprachübung gewonnen. Ein Vokabularium altgewohnter Art fehlt, da ja der Schüler das Wort nicht durch die Übersetzung, sondern durch verständigen Gebrauch bei häufiger Wiederholung lernen soll. Das „Vocabulaire alphabétique" am Ende des Buches gibt nur die Nummer der Leçon an, in der das Wort zum ersten Male gebraucht wurde. Die auf Seite 134 beginnende Partie phonétique gibt genauen Aufschluß über die Aussprache der Wörter. Dabei sind besondere Zeichen für besondere Aussprache einzelner Vokale, der Diphthonge und Nasallaute gewählt worden. In dieser besonderen Schrift sind zunächst die ersten Leçons vollständig, später nur die neuauftretenden Wörter erneut zum Abdruck gebracht worden.

Der Lehrgang ist so einheitlich und klar, die Vermehrung des Lernstoffes allmählich aber stetig, der Inhalt der Übungen infolge der Bilderbesprechung ein auch dem Schüler interessanter, daß schon darum die großen Erfolge, die Schweizer Schulen mit diesem Buche erreicht haben sollen, ohne weiteres glaubhaft sind. — Das Buch ist allen Lehrern, die französischen Unterricht erteilen, und allen, denen an der Hebung des fremdsprachlichen Unterrichts gelegen ist, aufs wärmste zu empfehlen, und ist zu wünschen, daß dieses Buch wie Teil II auch in deutschen Schulen Eingang finde. Die Ausstattung des Buches ist eine gediegene, musterhafte. —id—

38. **S. Alge, Leçons de français.** Deuxième partie. 217 S. Leipzig 1905, Friedrich Brandstetter. Geb. 1,80 *M*.

Dies Buch bildet die Fortsetzung des vorigen. Die Übungsstücke lehnen sich nicht mehr an Bilder an, sondern geben alltägliches Leben in Erzäh-

lungen, Anekdoten und einer von der franz. Akademie gekrönten Preisschrift (Jugendroman) wieder und bringen so bei trefflicher Stoffbehandlung auch ethische Momente zur Geltung. Die neuauftretenden, auch hier starkgedruckten Wörter sind in der Fußnote durch Umschreiben mit bekannten Wörtern erklärt. Eine „partie phonétique" fehlt hier, da im ersten Teile alles geboten wurde, wodurch die Aussprache gelernt werden kann. Dieser zweite Teil dient besonders zur Befestigung des korrekten französischen Satzbaues und der Einübung von Redewendungen.

Auch dieses Buch ist eine tüchtige methodische Leistung, die eingehendster Beachtung wert. —id—

39. **J. Pünjer und W. Kahle. Lehrbuch der französischen Sprache für Lehrerbildungsanstalten.** 2 Teile. 2. Teil. Für Lehrerseminare. 302 S. Hannover, C. Meyer. Geb. 3,25 *M*.

Diesem 2. Teile geht der für Präparandenanstalten bestimmte 1. Teil voraus, und bilden die hier dargebotenen Anschauungsstoffe eine Fortsetzung des 1. Teiles. Es ist darauf Gewicht gelegt worden, dem Lernenden neben einem größeren Schatz von Wörtern und Redewendungen auch Kenntnis besonders französischer Verhältnisse zu übermitteln. Zu den Darstellungen aus Geographie, Geschichte, Pädagogik und Staatsverfassung Frankreichs „kommen eine Anzahl von Stücken allgemeinen Inhalts über Religion, Wissenschaft, Handel, Industrie, Sport u. a." Der Durcharbeitung des Sprachstoffes dienen die „Exercices", als Übersetzungsaufgaben die „Exemples". Lobend hervorzuheben ist die Einfachheit und Klarheit der in der als Partie B angefügten Grammatik zusammengestellten Regeln. — Das Lehrbuch ist besonders für den Gebrauch an preußischen Seminaren geeignet. —id—

40. **Joh. Fetter u. Dr. Karl Ullrich. Französisches Lesebuch für die oberen Klassen der Realschulen, Gymnasien und Mädchenlyzeen.** Mit 36 Abbildungen im Texte und als Anhang. 479 S. Wien 1905, A. Pichlers Witwe & Sohn. Geb. 5 K. 60 h.

Die Verfasser haben ihre dem Buche zugrunde gelegten Gedanken: „1. Darbietung vorwiegend unverbrauchten Lesestoffes. 2. Annäherung des Lesebuchs an das Übungsbuch. 3. Anbahnung der Autorenlektüre. 4. Besondere Berücksichtigung der Prosa des 19. Jahrhunderts" trefflich verwirklicht. Neu für ein Lesebuch sind die für Exercices zusammengestellten Themen, gewonnen aus dem vorangegangenen Lesestücke. Sie sind insofern nicht unnütz, als sie immer wieder darauf hinweisen, daß ein Lesebuch nicht nur als Lesebuch zu benutzen ist. Das Buch ist um seines reichen, vielseitigen, gut gewählten Stoffes willen recht brauchbar.
—id—

41. **Wilhelm Bunte, Chorliederbuch** zum Gebrauch in Progymnasien Real- und höheren Bürgerschulen, für zwei Soprane, Alt und Männerstimme. Hannover, C. Meyer. 1,75 *M*.

Reichhaltiger, mit Sorgfalt gesichteter Stoff; bequemer Satz. Nur gibt es in den Volksweisen da und dort eine kleine harmonische Unebenheit, will sagen: eine unnötige Ausweichung. Daß im Refrain des Liedchens „Schön ist die Jugend" der Kontrapunktiker nicht an sich halten konnte und dem Baß ein breitgesponnener cantus firmus in den Mund gelegt wurde, wollte uns auch nicht recht gefallen. —g—

Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

55. Band. — 4. Heft.

Friedrich Nietzsche als Pädagoge.

Von **Heinrich Heine** in Nordhausen.

Man hat Nietzsche wohl den Philosophen der Kultur genannt, weil auf das Problem der Kultur sich seine wesentlichen Gedanken beziehen. Ein praktischer, sozialreformatorischer Zug geht durch sein Wirken: er will die Welt verbessern. Alles dreht sich bei ihm um die Frage: Wie soll die Bildung des modernen Menschen, dieser „großen Kreuzspinne im Knoten des Weltallnetzes", beschaffen sein. Eine Kultur hervorbringen, „Befehler und Gesetzgeber" für die Kultur zu sein, ist nach ihm die eigentliche Bestimmung der Philosophen; „Seher des Möglichen, Wegweiser der Zukunft, Argonauten des Ideals" nennt er sie deshalb auch. „Seligkeit muß es euch dünken," ruft er den Philosophen zu, „eure Hand auf Jahrtausende zu drücken, wie auf Wachs."

Jede Kultur setzt aber eine Erziehung voraus, und so ist es natürlich, daß Nietzsche sich auch vielfach mit Erziehungsfragen beschäftigt, mehr als andere Philosophen. Allerdings können wir von einem Nietzsche nicht erwarten, daß er sich in die Details der Erziehung einläßt; wie er kein festes philosophisches System hinterlassen hat, so hat er auch nicht zusammenhängend über die Pädagogik geschrieben. Es sind nur hier und da einige Striche zu dem Bilde hingeworfen, das er sich von der künftigen Erziehung gemacht hat. Am ausführlichsten hat er seine Ansichten hierüber dargelegt in den in Basel 1872 gehaltenen Reden. „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten". Aber auch in andern Werken, in „Also sprach Zarathustra", in der „Götzendämmerung", in „Jenseits von Gut und Böse" u. a. nimmt er häufig Bezug auf die Erziehung. Dabei soll gleich bemerkt werden, daß er nur die höheren Schulen im Auge hat; wie er zu dieser Beschränkung kommt, wird sich aus dem Folgenden ergeben.

Was er als das Ziel der Bildung ansieht, spricht er wiederholt aus; er sagt: „Nicht die Bildung der Massen kann unser Ziel sein, sondern Bildung der einzelnen, auserlesenen, für große und bleibende Werke ausgerüsteten Menschen.“ Er erklärt es für eine natürliche Rangordnung, für eine heilige Ordnung im Reiche des Intellekts, daß einige Wenige himmelhoch emporragen und die Herrschaft über die Masse haben, die in Dienstbarkeit und unterwürfigem Gehorsam sich unter das Szepter des Genius beugen muß. Von einer Volksbildung will er nichts wissen; „ich habe mich längst daran gewöhnt,“ sagt er, „alle diejenigen vorsichtig anzusehen, welche eifrig für die sogenannte Volksbildung sprechen;“ und weiter: „dem, was man Volksbildung nennt, ist auf direktem Wege, etwa durch allseitig erzwungenen Elementarunterricht, nur ganz äußerlich und roh beizukommen; die eigentlichen tieferen Regionen, in denen sich überhaupt die große Masse mit der Bildung berührt, dort, wo das Volk seine religiösen Instinkte hegt, wo es an seinen mythischen Bildern weiterdichtet, wo es seiner Sitte, seinem Recht, seinem Heimatsboden, seiner Sprache Treue bewahrt, alle diese Regionen sind auf direktem Wege kaum und jedenfalls nur durch zerstörende Gewaltsamkeit zu erreichen; und in diesen ernsten Dingen die Volksbildung wahrhaft fördern, heißt aber nur soviel, als diese zerstörenden Gewaltsamkeiten abzuwehren und jenes heilsame Unbewußtsein, jenes Sich-gesund-schlafen des Volkes zu unterhalten, ohne welche Gegenwirkung, ohne welches Heilmittel keine Kultur bei der aufzehrenden Spannung und Erregung ihrer Wirkungen bestehen kann.“

Uns, die wir Bildung des Volkes auf unsere Fahnen geschrieben haben, erscheint diese Zielsetzung unverständlich; sie erklärt sich auch nur aus dem Zusammenhange seiner philosophischen Ansichten. Wie Rousseau, mit dem Nietzsche überhaupt manches gemeinsam hat, ist er der Meinung, daß die gegenwärtige Kultur nichts taugt, daß sie eine Verwirrung von der Natur ist. Darum wieder zurück zu der Natur! Was aber Nietzsche als Naturzustand ansieht, ist gerade das Entgegengesetzte von dem, was Rousseau meint. Rousseau schwärmt von einer ungebundenen Freiheit und Gleichheit in den Wäldern; Nietzsche sieht in der völligen Ungleichheit den natürlichen Zustand. Nach ihm haben ursprünglich zwei durchaus voneinander verschiedene Menschenklassen auf der Erde gelebt, einige Wenige, Auserlesene, Herren, und daneben die Masse der Sklaven oder Knechte. Zwischen ihnen bestand ein „abgründlich tiefer Rang“, ein Unterschied nicht bloß des Grades, sondern auch der Art, eine völlige Ungleichheit der Rasse. Während bei Rousseau der Urzustand in der paradiesischen Gleichheit eine Art empfindsame Idylle ist, ist er bei Nietzsche ein kriegerischer Zustand zwischen den geborenen Herren und den prädestinierten Sklaven. Nach Rousseau entartet alles unter den Händen des Menschen, unter der modernen Kultur; und auch nach

Nietzsche hat die gegenwärtige Kultur den Verfall der Menschheit herbeigeführt. Das Hinaustreten des Menschen aus dem Naturzustande ist nach Rousseau eine Art Sündenfall in die Kultur, nach Nietzsche dagegen die gewaltsame Abtrennung der tierischen Vergangenheit, ein Sturz und Sprung gleichsam in neue Tage und Daseinsbedingungen, ein kühnes Experiment, das die Menschheit mit sich selber vornahm, und das völlig mißglückt ist. Darum hinweg mit dieser ganzen Kultur, diesem ungeheuren Irrtume! Zurück zur Natur! „Oder eigentlich," sagt er, „ist es ein Hinaufkommen in eine hohe, freie, selbst furchtbare Natur und Natürlichkeit." Denn zu den Eigenschaften des natürlichen Menschen im Naturzustande rechnet er Härte, Gewaltsamkeit, Herrschsucht, etwas Raubtier- und Schlangenhaftes. Und dieses Gefährliche, Feindselige, Kriegerische und Siegfrohe ist gerade das, was das aufsteigende Leben aufsucht und worin es seine Kraft hat. „Die Abnahme dieser feindseligen Instinkte ist nur eine der Folgen in der allgemeinen Abnahme der Vitalität." „Diese Instinkte und Kräfte des aufsteigenden Lebens" sind die Naturwerte, aus denen Nietzsche „sein Gold macht"; sie sollen nicht bleiben oder wieder werden, was sie in ihrem ursprünglichen Zustande waren. So wenig es die Absicht Rousseaus war, die Menschen in die Wälder zurückzuführen, beabsichtigt auch Nietzsche „die blonde Bestie auf dem Grunde aller Kultur", den „Raubmenschen" wieder ins Leben zu rufen. „Er geht den starken, nur überschriebenen Zügen des schrecklichen Grundtextes homo natura nach, um nach ihnen ein neues und mächtigeres Bild des Menschen zu zeichnen. Er sublimiert und verfeinert jene natürlichen Werte, erhebt sie ins Geistige und prägt daraus den Typus des vornehmen Menschen."[1]) Die Rückkehr zur Natur ist ihm gleichbedeutend mit der Rückkehr zur Gesundheit, Heiterkeit, Jugend, Tugend. Von dem natürlichen Zustande, von dem, was in dem Menschen noch von ursprünglichen Kräften und Trieben erhalten ist, was davon noch nicht gezähmt und geschwächt ist, was in ihm noch Natur geblieben ist, muß die neue Kultur ihren Ausgangspunkt nehmen; ihr Ziel muß nicht die Aufhebung, sondern die Erweiterung der bestehenden Verschiedenheit und die Vergrößerung der Kluft zwischen Mensch und Mensch, zwischen den Herren und den Sklaven sein. Die moderne Gleichmacherei, das Bestreben, die Unterschiede zwischen den Menschen zu beseitigen, ist eine Frucht der alten Kultur, die die Menschheit auf eine schiefe Ebene gebracht hat.

In seinem neuen Kulturstaate gibt es daher auch zweierlei durchaus verschiedene Menschen, und es ist sein Lieblingsthema, diese beiden Menschentypen der Zukunft (d. h. wie er sich die Zukunft denkt) zu zeichnen. Da sind zunächst einige Wenige, die vornehmen oder wahren Menschen, die Herren, die großen Einzelnen; in ihrem

[1]) Riehl, Friedr. Nietzsche, der Künstler und der Denker.

Bilde vereinigt er alle Vorzüge des Charakters, Stolz, Wagnis, Tapferkeit, Selbstgewißheit. „Zum Wesen des vornehmen Menschen," sagt er, „gehört auch der Egoismus, jener unverrückte Glaube, daß einem Wesen ‚wie wir sind' andere Wesen von Natur untertan sein müssen und sich ihm zu opfern haben. Die vornehme Seele nimmt diesen Tatbestand ihres Egoismus ohne jedes Fragezeichen hin, auch ohne ein Gefühl von Härte, Zwang und Willkür darin, vielmehr wie etwas, das im Urgesetz der Dinge begründet sein mag; — suchte sie nach einem Namen dafür, so würde sie sagen: Es ist die Gerechtigkeit selbst. Die vornehme Seele gibt wie sie nimmt, aus dem leidenschaftlichen und reizbaren Instinkte der Vergeltung heraus, welcher auf ihrem Grunde liegt. Der Begriff Gnade hat inter pares keinen Sinn; es mag eine sublime Art geben, Geschenke von oben her gleichsam über sich ergehen zu lassen: aber für diese Kunst hat die vornehme Seele kein Geschick. Ihr Egoismus hindert sie hier: sie blickt ungern überhaupt nach oben, sondern entweder vor sich, horizontal und langsam, oder hinab: sie weiß sich in der Höhe." Und an einer andern Stelle sagt er: Das Wesentliche einer guten und gesunden Aristokratie ist aber, daß sie sich nicht als Funktion des Staates, sondern als dessen Sinn und höchste Rechtfertigung fühlt, — daß sie deshalb mit gutem Gewissen das Opfer einer Anzahl Menschen hinnimmt, welche um ihretwillen zu unvollständigen Menschen, zu Sklaven, zu Werkzeugen herabgedrückt und vermindert werden müssen. Ihr Grundgedanke muß eben sein, daß die Gesellschaft nicht um der Gesellschaft willen da sein dürfe, sondern nur als Unterbau und Gerüst, an dem sich eine ausgesuchte Art und Wesen zu ihren höhern Aufgaben, überhaupt zu einem höheren Sinn emporzuheben vermag." Diese vornehmen Menschen sind aber nicht nur mit allen leiblichen, sondern auch mit allen geistigen Vorzügen ausgerüstet und besitzen einen scharfen Verstand, vermöge dessen sie tief in das Wesen der Dinge eindringen und wissen, daß der große Mensch zugleich das Ende ist. Deshalb nennt sie Nietzsche auch die Menschen der tiefen Traurigkeit; „diese," sagt er, „wenn sie glücklich sind, haben eine Art, das Glück zu fassen, wie, als ob sie es erdrücken und ersticken möchten, aus Eifersucht, — ach, sie wissen zu gut, daß es ihnen davonläuft."

Auf diese großen Menschen setzt Nietzsche seine Hoffnung; sie sollen die Züchter und Säemänner der Zukunft sein, und aus ihnen soll eine höhere Spezies Mensch, der Übermensch, hervorgehen. Es ist dies Wort eins der am meisten bekannten Kraftausdrücke Nietzsches, obgleich er es nicht erst geprägt hat. Vor ihm hat es schon Goethe im „Faust" und in der „Zueignung", dem poetischen Vorwort zu seinen Gedichten, gebraucht.[1])

[1]) Nach dem ersten Monologe Fausts erscheint ihm der Geist und spricht zu ihm, als er sich erschreckt abwendet: „Welch erbärmlich Grauen faßt, Über-

Was versteht nun Nietzsche unter Übermenschen? Er ist nicht ganz konsequent in dem Gebrauche dieses Wortes; häufig bezeichnet er die Herren, die vornehmen Menschen selbst mit diesem Ausdrucke; so sagt er z. B. von ihnen: „Sie leben als die Genialen-Republik; ein Riese ruft es dem andern durch die öden Zwischenräume der Zeit zu und ungestört durch mutwilliges lärmendes Gezwerge, welches unter ihnen wegkriecht, setzt sich das hohe Geistergespräch fort.“ Nach andern Stellen ist der Übermensch unzweifelhaft ein von den Menschen abstammendes, durch sie zu schaffendes höheres Wesen, und der Glaube an diesen Übermenschen soll sogar an die Stelle des Glaubens an Gott treten. „Tot sind alle Götter,“ sagt er, „nun wollen wir, daß der Übermensch lebe. Hinweg von Gott und Göttern lockte mich dieser Wille: was wäre zu schaffen, wenn Götter da wären? Könntet ihr einen Gott schaffen? so schweigt mir von allen Göttern. Wohl aber könntet ihr den Übermenschen schaffen. — Aber daß ich euch ganz mein Herz offenbare, meine Freunde, wenn es Götter gäbe, wie hielt ich es aus, kein Gott zu sein! Also gibt es keine Götter!“ „So ist der Mensch,“ sagt er an einer andern Stelle, „ein Seil, geknüpft zwischen Tier und Übermensch.“

Von diesem höchsten Menschentypus wenden wir uns dem niedrigsten zu, der Menge, den Viel-zu-vielen und Allermeisten, den Unheilbar-Mittelmäßigen, den Herdenmenschen oder wie er sie sonst noch nennt. Sie kommen bei Nietzsche sehr schlecht weg. „Die Massen,“ sagt er, „scheinen nur in dreierlei Hinsicht einen Blick zu verdienen, einmal als verschwimmende Kopien der großen Männer; sodann als Widerstand gegen die Großen und endlich als Werkzeug der Großen; im übrigen hole sie der Teufel.“ — Aus dieser Geringschätzung der Masse, des Volkes, erklärt sich auch seine Stellung zur Arbeiter- oder sozialen Frage. „Ich sehe durchaus nicht ein,“ sagt er, „was man mit dem europäischen Arbeiter machen will, nachdem man erst eine Frage aus ihm gemacht hat. Er befindet sich viel zu gut, um nicht Schritt für Schritt mehr zu fragen, unbescheidener zu fragen. Er hat zuletzt die große Zahl für sich. Die Hoffnung ist vollkommen vorüber, daß sich eine bescheidene und selbstgenügsame Art Mensch, ein Typus Chinese zum Stande herausbildet: und dies hätte Vernunft gehabt, dies wäre geradezu eine Notwendigkeit gewesen. Aber was hat man getan? Man hat die Instinkte, vermöge deren ein Arbeiter als Stand möglich, sich selber möglich wird, durch die unverantwortlichste Gedankenlosigkeit im Grund und Boden zerstört. Man hat den Arbeiter militärtüchtig gemacht, man hat ihm das Koalitionsrecht gegeben, das politische Stimmrecht, was Wunder, wenn der Arbeiter

menschen, dich! . . .“ Und in der „Zueignung“ läßt Goethe die Wahrheit zum Dichter sagen: „Kaum bist du Herr vom ersten Kinderwillen, — so glaubst du dich schon Übermensch genug . . .“

seine Existenz heute bereits als Notstand (moralisch ausgedrückt als Unrecht) empfindet." Alle Bestrebungen, die darauf hinausgehen, die Kultur auf die untersten Volksschichten auszudehnen und diese den oberen zu nähern, bekämpft er auf das entschiedenste. „Es gibt kein giftigeres Gift," sagt er, „als die Lehre von der Gleichheit!" Deshalb ist er auch ein grundsätzlicher Gegner der Demokratie; er sieht in dieser Bewegung nicht nur eine politische Verfallsform, sondern ein Zeichen des Verfalls der Menschheit überhaupt. Ihre Ziele, meint er, schließen die Möglichkeit der Entstehung großer Menschen aus. Er argumentiert so: „Sobald die dauernde Heimat des Wohllebens, wie es die Sozialisten begehren, erreicht wäre, würde der Erdboden, auf dem der große Intellekt wächst, zerstört sein: ich meine die starke Energie. Die Menschheit würde zu matt geworden sein, um den Genius noch erzeugen zu können. Müßte man somit nicht wünschen, daß das Leben einen gewaltsamen Charakter behalte und daß immer von neuem wieder wilde Kräfte und Energien hervorgerufen würden? Das warme mitfühlende Herz weiß nicht, was es begehrt, wenn es die Beseitigung jenes gewaltsamen Charakters verlangt; seine eigene Wärme stammt noch von dem Feuer eben der Leidenschaften her, die es unterdrückt zu sehen wünscht." Der Mensch des allgemeinen Genießens ist ihm der letzte Mensch, das Ende des Menschen: „Wir haben das Glück erfunden, — sagen die Menschen und blinzeln. Kein Hirt und eine Herde. Jeder will gleich sein, jeder ist gleich." Für die Menschheit ist daher nichts dienlicher, als die größte Ungleichheit unter ihren Gliedern. Mit dieser Ungleichheit muß in allen Lagen und Verhältnissen gerechnet werden. Nietzsche geht sogar so weit, sie bei der Beurteilung des Tuns und Lassens der Menschen zu berücksichtigen, so daß er zu der Forderung gelangt, für beide Menschentypen eine verschiedene Moral gelten zu lassen, eine Herrenmoral und eine Sklavenmoral. Und auch die Religion betrachtet er von diesem doppelten Gesichtspunkte aus: „Für die Starken, Unabhängigen, zum Befehlen Vorbereiteten und Vorbestimmten, in denen Vernunft und Kunst einer regierenden Rasse leibhaftig wird, ist Religion ein Mittel mehr, um Widerstand zu überwinden, um herrschen zu können. Den gewöhnlichen Menschen, den Allermeisten, welche zum Dienen und allgemeinen Nutzen da sind und nur insofern da sein dürfen, gibt die Religion eine unschätzbare Genügsamkeit mit ihrer Lage und Art; vielfache Freude des Herzens, eine Veredelung des Gehorsams, ein Glück und Leid mehr mit Ihresgleichen und etwas von Verklärung und Verschönerung, etwas von Rechtfertigung des ganzen Alltags, der ganzen Niedrigkeit, der ganzen Halbtier-Armut ihrer Seele."

Ebenso verhaßt ist ihm auch der Liberalismus, weil auch dieser auf einen Ausgleich der bestehenden Unterschiede hinarbeitet.

Er sagt: „Liberalismus, auf deutsch „Herdenvertierung"; liberale Institutionen sind die zur Moral erhobenen Nivellierungen von Berg und Tal; sie machen klein, feige, genußsüchtig, mit ihnen triumphieret jedesmal das Herdentier. Der freie Mensch ist Krieger. Wonach mißt sich die Freiheit? Nach dem Widerstande, der überwunden werden muß, nach der Mühe, die es kostet, oben zu bleiben. Den höchsten Typus freier Mensch hätte man dort zu suchen, wo beständig der höchste Widerstand überwunden wird: fünf Schritte weit von der Tyrannei, dicht an der Schwelle der Gefahr der Knechtschaft."

Aus seiner Geringschätzung des Volkes können wir es verstehen, wenn er die Bildung für das Vorrecht der Herren ansieht. Es steht für ihn von vornherein fest, daß alle Kultur nicht nur für die „großen Einzelnen" vorhanden ist, sondern auch nur durch diese geschaffen wird. Überall findet man, daß sich die Menge dem Einflusse Einzelner gebeugt, die zurückgelassenen Spuren dieser „durchgegangenen Löwen des Geistes" sind in Sitte, Recht und Glauben des Volkes noch anzutreffen. Hierin scheint die Geschichte Nietzsche recht zu geben, denn wo wir auf ein Kulturzentrum stoßen, da ist auch in der Regel die persönliche Kraft bekannt, welche den geistigen Wirbel erzeugte. Fast jedes Volk bewahrt in seinem Gedächtnis die Namen der Schöpfer seiner Kultur. Wenn aber auch Nietzsche darin recht hat, daß es einzelne Persönlichkeiten gewesen sind, welche den Anstoß zu einer neuen Kultur gegeben und neue Werte geschaffen haben, so ist doch seine hieraus gezogene Folgerung, daß deshalb auch nur die großen Einzelnen einer Bildung bedürfen, einseitig; denn er will den Zusammenhang zwischen dem Volke und seinen Führern nicht sehen, er will nicht sehen, wie diese nichts wären ohne das Volk, den Mutterschoß, aus dem sie hervorgegangen sind. Das Volk ist ihm nur ein notwendiges Übel, nur „der Umschweif der Natur, um zu sechs, sieben großen Männern zu kommen."

Solche große Männer hat es schon zu allen Zeiten gegeben; aber immer waren es nur Glücksfälle, niemals erscheinen sie als gewollt. Nietzsche will nun den höheren Menschen mit Bewußtsein züchten; er glaubt an solche glücklichen Erfindungen, durch welche das große Individuum höher erzogen wird, als es bis jetzt durch die Zufälle erzogen wurde. „Da liegen noch Hoffnungen: Züchtung der bedeutenden Menschen!" ruft er aus. Das vermag unsere jetzige Kultur nicht zu leisten. Von dieser und von ihren Veranstaltungen spricht Nietzsche überhaupt nur in Ausdrücken der größten Verachtung, ja der tiefsten Entrüstung. Nach ihm hat sie die Menschheit auf ganz falsche Bahnen geleitet und hat dazu beigetragen, daß aus der anfänglich so gewaltigen und gewalttätigen Bestie Mensch das zahme Haustier, daß aus dem herrlichen und herrischen Naturmenschen der Dekadenzmensch der Gegenwart geworden ist.

Nicht verbessert, sondern verschlechtert und verkümmert ist die Menschheit durch die Kultur. Sokrates und Plato bezeichnet er deshalb auch als Niedergangstypen des griechischen Volkes, als Verfallssymptome oder Werkzeuge der griechischen Auflösung. „Sokrates gehörte zum niedrigsten Volke; man weiß ja, wie häßlich er war. Häßlichkeit ist häufig der Ausdruck einer gekreuzten, durch Kreuzung gehemmten Entwicklung. Die Anthropologen unter den Kriminalisten sagen, daß der typische Verbrecher häßlich ist. Der Verbrecher ist ein Dekadent."

Besonders hat auch das Christentum in der Zeit, als es zu den Deutschen kam, nach seiner Meinung den Verfall mit herbeigeführt. So sagt er z. B.: „Zu allen Zeiten hat man die Menschen *verbessern* wollen. Aber unter dem gleichen Wort ist das allerverschiedenste von Tendenz versteckt. Sowohl die *Zähmung* der Bestie Mensch, als die *Züchtung* einer bestimmten Gattung Mensch ist Besserung genannt worden. Die Zähmung eines Tieres seine Besserung nennen, ist in unserm Ohre beinahe ein Scherz. Wer weiß, was in Menagerien geschieht, zweifelt daran, daß die Bestie selbst „verbessert" wird. Sie wird geschwächt, weniger schädlich gemacht, sie wird durch Furcht, Schmerz, Wunden, Hunger zur *krankhaften* Bestie gemacht. Nicht anders steht es mit dem gezähmten Menschen, den der Priester „verbessert" hat. Im frühen Mittelalter, wo in der Tat die Kirche vor allem eine Menagerie war, machte man allerwärts auf die schönsten Exemplare der „blonden Bestie" Jagd: man „verbesserte" z. B. die vornehmen Germanen. Aber wie sah hinterdrein ein solcher verbesserter, ins Kloster verführter Germane aus? Wie eine Karikatur des Menschen, wie eine Mißgeburt; er war ein „Sünder" geworden; er stak im Käfig, man hatte ihn zwischen lauter schreckliche Begriffe eingesperrt. Dort lag er nun krank, kümmerlich, gegen sich selbst böswillig, voller Haß gegen die Antriebe zum Leben, voller Verdacht gegen alles, was noch stark und glücklich war." Wenn er mit diesen Worten die weltabgewandte, das Leben verneinende und das Dasein verachtende Richtung des Christentums meint, die sich hinter Klostermauern verbarg, in Entbehrung allerart sich nicht glaubte genug tun zu können und in einem mystischen Halbdunkel ihr Leben fortträumte, so hat er wohl nicht ganz unrecht. Aber das Christentum als solches verantwortlich machen zu wollen für den angeblichen Niedergang der Menschheit, ist ebenso ungeschichtlich wie ungerecht. Es geht Nietzsche hier wie auch sonst an andern Stellen: er schießt immer weit über das Ziel hinaus. Statt mit andern Philosophen zu sagen: Das Christentum, das da lehrt: die Erde ist ein Jammertal voller Leid und Sünde; alles ist eitel; die menschliche Natur ist verderbt und voll Bosheit: dieses Christentum hat den jetzt in den weitesten Kreisen herrschenden Pessimismus mit herbeigeführt; statt dessen

sagt er: Das Christentum hat den Niedergang der Kultur verschuldet.

Denn daß unsere gesamte moderne Kultur im Niedergehen begriffen ist, steht ihm über allem Zweifel fest. Merkmale des Niedergangs sieht er überall an unserer modernen Bildung. Was zunächst den Begriff „Bildung" anlangt, so meint er, daß die Zahl der wirklich Gebildeten ganz unglaublich klein ist und überhaupt sein kann. Und diese kleine Anzahl von wirklich Gebildeten sei auch nicht einmal möglich, wenn nicht eine große Masse im Grunde gegen ihre Natur und nur durch eine verlockende Täuschung dazu bestimmt, sich mit der Bildung einließe. Man dürfe deshalb von jener lächerlichen Improportionalität zwischen der Zahl der wahrhaft Gebildeten und dem ungeheuer großen Bildungsapparat nichts öffentlich verraten; darin stecke das eigentliche Bildungsgeheimnis: daß nämlich zahllose Menschen scheinbar für sich, im Grunde aber nur, um einige wenige gebildete Menschen möglich zu machen, nach Bildung ringen, für Bildung arbeiten. Zudem behauptet er, daß unsere moderne Bildung eigentlich gar keine Bildung sei, „sondern nur eine Art Wissen um die Bildung, es bleibt in ihr bei dem Bildungsgedanken, es wird kein Bildungsentschluß daraus. Wandelnde Enzyklopädien werden durch die heutige Bildung gezüchtet, Bildungsphilister, altkluge und neuweise Schwätzer über Staat, Kirche und Kunst." Und ein andermal klagt er: „Ein entarteter Bildungsmensch! Zur Bildung geboren und zur Unbildung erzogen! Hilfloser Barbar, Sklave des Tages, an die Kette des Augenblicks gelegt und hungernd — ewig hungernd!" Im „Zarathustra" handelt ein Aphorismus „vom Lande der Bildung"; da heißt es: „Zu weit hinein flog ich in die Zukunft: ein Grauen überfiel mich. Und als ich um mich sah, siehe! da war die Zeit mein einziger Zeitgenosse. Da flog ich rückwärts, heimwärts — und immer eilender: so kam ich zu euch, ihr Gegenwärtigen, und ins Land der Bildung. Zum ersten Male brachte ich ein Auge mit für euch, und gute Begierde: wahrlich, mit Sehnsucht im Herzen kam ich. Aber wie geschah mir? So angst mir auch war — ich mußte lachen. Nie sah mein Auge etwas so Buntgesprenkeltes. Ich lachte und lachte, während der Fuß mir noch zitterte und das Herz dazu: „Hier ist ja die Heimat aller Farbentöpfe!" sagte ich. Mit fünfzig Klecksen bemalt an Gesicht und Gliedern, so saßet ihr da, zu meinem Erstaunen, ihr Gegenwärtigen! Und mit fünfzig Spiegeln um euch, die eurem Farbenspiele schmeichelten und nachredeten."

Als Hauptsignatur der heutigen Bildung bezeichnet er einmal den Trieb nach möglichster Erweiterung und Verbreitung der Bildung, sodann den Trieb nach Verringerung und Abschwächung der Bildung selbst. Die Bildung soll aus verschiedenen Gründen in die allerweitesten Kreise getragen werden,

das verlangt die eine Tendenz; die andere dagegen mutet der Bildung selbst zu, ihre höchsten, edelsten und erhabensten Ansprüche aufzugeben und sich im Dienste irgendeiner Lebensform zu bescheiden. „Ich glaube bemerkt zu haben," sagt er, „von welcher Seite aus der Ruf nach möglichster Erweiterung und Ausbreitung der Bildung am deutlichsten erschallt. Diese Erweiterung gehört unter die beliebten national-ökonomischen Dogmen der Gegenwart. Möglichst viel Erkenntnis und Bildung — daher möglichst viel Glück; so lautet etwa die Formel. Hier haben wir den Nutzen als Ziel und Zweck der Bildung, noch genauer: den Erwerb, den möglichst großen Geldgewinn." Die eigentliche Bildungsaufgabe wäre demnach, möglichst „kurante" Menschen zu bilden, in der Art dessen, was man an einer Münze kurant nennt. Je mehr es solche kurante Menschen gäbe, um so glücklicher sei ein Volk. Die Hauptsache wäre eine rasche Bildung, um schnell ein geldverdienendes Wesen werden zu können, und doch auch eine so gründliche Bildung, um ein sehr viel Geld verdienendes Wesen werden zu können.

Der hauptsächlichste Mangel unseres heutigen Erziehungswesens ist also seiner Meinung nach der, daß es von dem Nützlichkeitsprinzipe beherrscht wird und daß die Wissenschaft, um weiteren Kreisen zugänglich zu sein, von ihrer Höhe herabsteigen und sich einer Popularisierung unterwerfen müsse. Dieses Bestreben, die Resultate der Wissenschaft in leichtfaßlicher, in volkstümlicher Weise der großen Menge zuzuführen, hat zu einer unheilvollen Oberflächlichkeit in der heutigen Bildung geführt. Und als Vermittlerin dieser seichten Bildung hat sich die Journalistik besonders hervorgetan, sie trägt daher einen Hauptteil der Schuld an dem Niedergange der Kultur. Die Journalistik, diese geistige Tagelöhnerei, ist ihm deshalb aus tiefster Seele verhaßt, und wiederholt beklagt er ihren verderblichen Einfluß. „Wir sind bereits so weit gekommen," sagt er, „daß in allen allgemeinen Fragen ernster Natur der wissenschaftliche Mensch als solcher gar nicht mehr zu Worte kommt; wohingegen hier die Journalistik ihre Aufgabe zu erfüllen glaubt. Das Journal ist an die Stelle der Bildung getreten und wer noch Bildungsansprüche macht, pflegt sich an die Journalistik, an jene klebrige Vermittlungsschicht, anzulehnen, die zwischen allen Lebensformen, allen Ständen, allen Künsten, allen Wissenschaften die Fugen verkittet. Im Journal kulminiert die eigentliche Bildungsabsicht der Gegenwart." „Journalistische Volksverführung" nennt er die Popularisierung der Wissenschaften.

Wenn auch in diesen Worten manches Wahre liegt, so vermögen wir doch nicht, seinen Standpunkt, daß die Wissenschaft nur für wenige Bevorzugte da ist, zu teilen. An der wissenschaftlichen Forschung können sich freilich nicht alle beteiligen, allen aber sollen die Ergebnisse derselben zugute kommen. Deshalb begrüßen wir,

die wir die Volksbildung haben wollen, alle darauf hinzielenden Veranstaltungen, wie Hochschulkurse, populäre Vorträge und Bücher und selbst die bessere Journalistik auf das freudigste.

Besonders scharf geht er der deutschen Kultur und den höheren Schulen Deutschlands zu Leibe. Er sagt in bezug hierauf: „Es zahlt sich teuer, zur Macht zu kommen: die Macht verdummt. Dies Volk (der Deutschen) hat sich willkürlich verdummt, seit einem Jahrtausend beinahe: nirgendwo sind die zwei großen europäischen Narkotika, Alkohol und Christentum, lasterhafter gemißbraucht worden. — Wie viel verdrießliche Schwere, Lahmheit, Feuchtigkeit, Schlafrock, wie viel Bier ist in der deutschen Intelligenz! Wie ist es eigentlich möglich, daß junge Männer, die den geistigen Zielen ihr Dasein weihen, nicht den ersten Instinkt der Geistigkeit, den Selbsterhaltungsinstinkt des Geistes in sich fühlen — und Bier trinken?" Und in eben dem Sinne an einer andern Stelle: „Es ist erschreckend zu sehen, wie es immer mehr mit dem deutschen Ernste, der deutschen Tiefe, der deutschen Leidenschaft in geistigen Dingen abwärts geht." Seiner Meinung nach kommen die Deutschen für die Kultur nicht mehr in Betracht (!); bei ihnen verschlingt die Politik allen Ernst für geistige Dinge.

Über die deutschen Schulen läßt er sich so aus: „Dem gesamten höhern Erziehungsschulwesen in Deutschland ist die Hauptsache abhanden gekommen. Zweck und Mittel zum Zweck. Was die höhern Schulen Deutschlands tatsächlich erreichen, das ist eine brutale Abrichtung, um, mit möglichst geringem Zeitverlust, eine Unzahl junger Männer für den Staatsdienst nutzbar, ausnutzbar, zu machen. „Höhere Erziehung" und „Unzahl", das widerspricht sich von vornherein. Jede höhere Erziehung gehört den Ausnahmen. Alle großen, alle schönen Dinge können nie Gemeingut sein. Was bedingt den Niedergang der deutschen Kultur? Daß höhere Erziehung kein Vorrecht mehr ist, der Demokratismus der allgemeinen, der gemein gewordenen Bildung. Es steht niemandem mehr frei, im jetzigen Deutschland seinen Kindern eine vornehme Erziehung zu geben: unsere gesamten höheren Schulen sind allesamt auf die zweideutigste Mittelmäßigkeit eingerichtet, mit Lehrern, Lehrplänen und Lehrzielen." Das Gymnasium nennt er eine Pflanzstätte der gelehrten Fettsucht. Und in dem Aphorismus 29 der „Götzendämmerung", der überschrieben ist: „Streifzüge eines Unzeitgemäßen," heißt es: „Aus einer Doktorpromotion: „Was ist die Aufgabe alles höheren Schulwesens?" — Aus dem Menschen eine Maschine zu machen. — „Was ist das Mittel hierzu?" — Er muß lernen, sich langweilen. — „Wie erreicht man das?" — Durch den Begriff der Pflicht. — „Wer ist sein Vorbild dafür?" — Der Philologe: der lehrt ochsen. — „Wer ist der vollkommenste Mensch?" — Der Staatsbeamte." Zur Erklärung dieses letzten

ironisch gemeinten Ausspruches mag die Bemerkung dienen, daß Nietzsche die Bildung ganz ohne Rücksicht auf ein späteres Amt betrieben wissen will. Er sagt hierzu: „Jede Erziehung, welche an das Ende ihrer Laufbahn ein Amt oder nur einen Brotgewinn in Aussicht stellt, ist keine Erziehung zur Bildung, sondern nur eine Anweisung, auf welchem Wege man im Kampfe ums Dasein sein Subjekt retten und schützen kann.“ Er unterscheidet daher auch zwischen Anstalten der Bildung und Anstalten zur Überwindung der Lebensnot; diese letzteren Anstalten, „in denen man ordentlich rechnen lernt, sich der Verkehrssprachen bemächtigt, die Geographie ernst nimmt und sich mit den Erkenntnissen der Naturwissenschaften bewaffnet, sind gewiß sehr nötig zur Überwindung der Lebensnot, aber eigentliche Bildungsanstalten sind es nicht. Die wahre Bildung verschmäht es, sich mit dem bedürftigen und begehrenden Individuum zu verunreinigen: sie weiß demjenigen, der sich ihrer als eines Mittels zu egoistischen Absichten versichern möchte, weislich zu entschlüpfen; und wenn sie gar einer festzuhalten wähnt, um nun etwa einen Erwerb aus ihr zu machen und seine Lebensnot durch ihre Ausnutzung zu stillen, dann läuft sie plötzlich mit unhörbaren Schritten und mit der Miene der Verhöhnung davon.“ „Sehr viel,“ sagt er an einer andern Stelle, „muß der Mensch lernen, um zu leben, um seinen Kampf ums Dasein zu kämpfen; aber alles, was er in dieser Absicht als Individuum lernt oder tut, hat noch nichts mit der Bildung zu schaffen. Diese beginnt im Gegenteil erst in einer Luftschicht, die hoch über der Welt der Not, des Existenzkampfes, der Bedürftigkeit lagert.“

Doch wieder zurück zu seiner Kritik der höheren Schulen. Einmal nennt er die vorhandenen Bildungsanstalten gar „eine Schmach und Schande“. Wenn man angesichts dieser traurigen Zustände von einer „klassischen Bildung“ sprechen wolle, sei das etwas sehr Zweifelhaftes. „Bei dem Anspruch des Gymnasiums,“ sagt er, „klassische Bildung zu pflanzen, scheint es sich nur um eine verlorene Ausrede zu handeln, welche dann angewendet wird, wenn von irgendeiner Seite dem Gymnasium die Befähigung, zur Bildung zu erziehen, abgesprochen wird. Ich habe noch nie in dem deutschen Gymnasium eine Faser von dem vorgefunden, was sich wirklich klassische Bildung nennen dürfte; und dies ist nicht zu verwundern, wenn man bedenkt, wie sich das Gymnasium von den deutschen Klassikern und von der deutschen Sprachzucht emanzipiert hat.“ Das heutige Lesen der Klassiker nennt er eine monströse Prozedur, betrieben von Lehrern, welche durch jedes Wort, oft durch ihr Erscheinen schon, einen Mehltau auf einen guten Autor legen.

Durch diese letzte Bemerkung kommen wir auf einen andern Punkt, auf Nietzsches Beurteilung der Lehrer der höheren Schulen. Er sagt: „Erzieher tun not, die selbst erzogen sind, überlegene,

vornehme Geister, nicht die gelehrten Rüpel, welche Gymnasium und Universitäten der Jugend heute als höhere Ammen entgegenbringt." Oder an einer andern Stelle: „So wie die Lehrer sind, üben sie einen recht unheilvollen Einfluß aus. Es ist traurig, bei einem Rückblick auf dem Wege des Lebens entdecken zu müssen, daß etwas nicht wieder gut zu machen ist: Die Vergeudung unserer Jugend. Unsere Lehrer, unsere Erzieher müssen wir mit in Kauf nehmen, aber nur als ein notwendiges Übel. Man muß seine Lehrer an sich abbüßen." An einer andern Stelle entschuldigt er in gewissem Sinne die Lehrer allerdings durch das jetzt herrschende System; er sagt: „Die armen Lehrer und Erzieher sind bei diesem Lärm (der dadurch entsteht, daß bei der Erziehung die ältesten und neuesten Kulturmächte wie in einer wilden Volksversammlung durch ihr Geschrei beweisen wollen, daß sie noch existieren oder schon existierten) stumpf geworden und lassen alles über sich ergehen, wie sie dann wieder auch alles über ihre Zöglinge ergehen lassen. Sie selbst sind nicht erzogen, wie sollen sie erziehen? Sie selbst sind keine gerade gewachsenen, saftvollen Stämme. Wer sich an sie anschließen will, wird sich winden und krümmen müssen und zuletzt verdreht und verwachsen erscheinen." Beachtenswert ist, was er über die Methode in den höheren Schulen sagt: „Der Kopf des Jünglings wird mit einer ungeheuren Anzahl von Begriffen angefüllt, die aus der höchst mittelbaren Kenntnis vergangener Zeiten und Völker, nicht aus der unmittelbaren Anschauung des Lebens abgezogen werden. Darum ist auch unsere Bildung mit Begriffen wie mit Drachenzähnen übersät, Begriffsdrachen erzeugend. Wir leiden an der Krankheit der Worte, sind Begriffs- und Wortfabrikanten. Die Masse des Einströmenden ist so groß, das Befremdende dringt so übermächtig, „„zu scheußlichen Klumpen geballt,"" auf die jugendliche Seele ein, daß sie sich oft nur mit einem vorsätzlichen Stumpfsinn zu retten vermag." Nur eine gründliche Erneuerung der Kultur vermag hier Besserung zu schaffen. Und damit sind wir wieder bei der „Züchtung der höheren Menschen", dem Lieblingsgedanken Nietzsches, angelangt. Immer und immer wieder kommt er auf diese „höchste Hoffnung" zurück; und die Gewalt seiner Rede ist nie größer, ihre Leidenschaft nie fortreißender, als in den Sprüchen Zarathustras von dem Menschen der Zukunft, „dem neuen Morgen". „Tausend Pfade gibt es," sagt er da, „die noch nie gegangen sind; tausend Gesundheiten und verborgene Eilande des Lebens. Unerschöpft und unentdeckt ist immer noch Mensch und Menschenerde. — In die Höhe will es sich bauen mit Pfeilern und Stufen, das Leben selber; in weite Fernen will es blicken und hinaus nach seligen Schönheiten. Steigen will das Leben und sich steigend überwinden. Ich wandle unter Menschen als den Bruchstücken der Zukunft: jener Zukunft, die ich schaue." — Diese Menschheitszukunft bezeichnet er mit

dem schönen Worte „Kinderland". „Euer Kinderland sollt ihr lieben, das unentdeckte, im fernsten Meere; nach ihm heiße ich eure Segel suchen und suchen."

Sehen wir nun zu, welche allgemeinen Grundsätze Nietzsche für diese Höherzüchtung der Menschheit aufstellt. Er geht dabei von der Familie, von der Ehe aus und spricht nicht nur von der Erziehung, sondern auch von der Zeugung der höheren Menschen. Obwohl uns hier ja hauptsächlich die Erziehung interessiert, so möchte ich doch auch nicht ganz die schönen Worte übergehen, die er über den letzten Punkt in dem Aphorismus „Über Kind und Ehe" im „Zarathustra" sagt. Zunächst die Definition der Ehe, die tiefste, die sich denken läßt: „Ehe, so heiße ich den Willen zu zweien, das Eine zu schaffen, das mehr ist, als die es schufen. Ehrfurcht voreinander nenne ich die Ehe als vor dem Wollenden eines solchen Willens." Und scharf geißelt er die Ehe, wie sie gar oft beschaffen ist: „Ach, diese Armut der Seele zu zweien! Ach, dieser Schmutz der Seele zu zweien! Ach dieses erbärmliche Behagen zu zweien! Ehe nennen sie dies alles, und sie sagen, ihre Ehen seien im Himmel geschlossen! Nein, ich mag ihn nicht, diesen Himmel der Überflüssigen! Nein, ich mag sie nicht, diese im himmlischen Netze verschlungenen Tiere! Ferne bleibe mir auch der Gott, der heranhinkt, zu segnen, was er nicht zusammenfügte! Lacht mir nicht über solche Ehen! Welches Kind hätte nicht Grund, über seine Eltern zu weinen!" Und dann sagt er: „Ich habe eine Frage für dich allein, mein Bruder: wie ein Senkblei werfe ich diese Frage in deine Seele, daß ich weiß, wie tief sie sei. Du bist jung und wünschest dir Kind und Ehe. Aber ich frage dich: bist du ein Mensch, der ein Kind sich wünschen darf? Bist du der Siegreiche, der Selbstbezwinger, der Gebieter der Sinne, der Herr deiner Tugenden? Also frage ich dich. Oder redet aus deinem Wunsche das Tier und die Notdurft? Oder Vereinsamung? Oder Unfriede mit dir? Ich will, daß dein Sieg und deine Freiheit sich nach einem Kinde sehne. Lebendige Denkmale sollst du bauen deinem Siege und deiner Befreiung. Über dich selbst sollst du hinausbauen. Aber erst mußt du mir selber gebaut sein, rechtwinklig an Leib und Seele. Nicht nur fort sollst du dich bauen, sondern hinauf! Dazu helfe dir der Garten der Ehe! Einen höhern Leib sollst du schaffen, eine erste Bewegung, ein aus sich rollendes Rad, — einen Schaffenden sollst du schaffen!"

Auf die Eltern und überhaupt auf den makellosen Lebensanfang des Kindes legt er deshalb so großes Gewicht, weil er an eine Vererbung vorhandener oder erworbener Eigenschaften glaubt, und zwar übertreibt er diesen Glauben bis zum förmlichen Aberglauben an die Sicherheit und Unausbleiblichkeit der Vererbung. „Alles Gute," erklärt er, „ist Erbschaft; die strenge Aufrechterhaltung

bedeutender und gewählter Gebärden, eine Verbindlichkeit, nur mit Menschen zu leben, die sich nicht gehen lassen, genügt vollkommen, um bedeutend und gewählt zu werden: in zwei, drei Geschlechtern ist bereits alles verinnerlicht." „Schönheit, Anmut und Güte wird erarbeitet; sie ist, gleich dem Genie, das Schlußergebnis der akkumulierten Arbeit von Geschlechtern. Man muß dem guten Geschmacke große Opfer gebracht haben, man muß um seinetwillen vieles getan, vieles gelassen haben. Oberste Richtschnur: man muß sich vor sich selber nicht gehen lassen!"

Von der Erziehung verlangt Nietzsche vor allen Dingen, daß sie streng und „unduldsam" sei, d. h., daß sie sich freihalten soll von sentimental-mitleidsvoller Rücksichtnahme. Nichts ist ihm an unsern Bildungsanstalten so zuwider, als daß die mittelmäßig Begabten zum Maßstabe der zu stellenden Anforderungen gemacht werden. Das Mitleid mit den Minderbegabten, die weichherzige Sentimentalität mit den Schwachen will er aus der Erziehung verbannt wissen. Wie in der Moral, so bekämpft er auch hier das Mitleid, weil es ihm ein Hindernis ist am Vorwärtskommen der Menschheit. „Mitleid," sagt er, „ist ebenso als Multiplikator des Elends, wie als Konservator aller Elenden ein Hauptwerkzeug zur Steigerung der Dekadenz. Durch das Mitleid wird das Leben verneint, verneinungswürdiger gemacht." „Statt voll Mitleid auf andere zu sehen, richte dein Augenmerk zuerst auf dich selbst!" „Aus sich eine ganze Person machen, und in allem, was man tut, deren höchstes Wohl ins Auge fassen, das bringt weiter, als jene mitleidigen Regungen und Handlungen zugunsten anderer." — So predigt er den rücksichtslosesten Egoismus.

Es liegt ja etwas Wahres darin, wenn er sagt: „Das Mitleid kreuzt im ganzen das Gesetz der Entwicklung, welches das Gesetz der Selektion ist. — Es erhält, was zum Untergange reif ist," oder: „An Unheilbarem soll man nicht Arzt sein wollen! Was fällt, das soll man noch stoßen! — Die Schwachen und Mißratenen sollen zugrunde gehen, und man soll ihnen noch dazu helfen!" Dies ist echt spartanisch gedacht. Aber wer weiß denn, was zum Untergange reif ist, was unheilbar ist und was wirklich fallen muß? Zuzugeben ist jedoch, daß durch das Mitleid mit den Schwachen auch die Begabten aufgehalten werden, und daß es für unsere Bildung keinen Fortschritt bedeutet, wenn die Anforderungen in den Schulen heruntergeschraubt werden, damit auch die Minderbegabten sie bewältigen können. Am Mittelmäßigen kann die Kraft nicht erstarken, darum muß der Jugend etwas zugemutet werden. Das Leben stellt uns ernste und schwere Aufgaben, darauf muß schon das Kind vorbereitet werden; nicht früh genug kann man seine Widerstandsfähigkeit stählen und seine Energie festigen. Mitleidsvolle Rücksichtnahme und weichherzige Sentimentalität wird nur ein

schwaches Geschlecht hervorbringen, das den Stürmen des Lebens nicht gewachsen ist. Es ist vielleicht noch nicht an der Zeit, gegen die Mitleidsmoral zu predigen, denn die egoistische Masse ist noch immer mitleidiger gegen sich selbst als gegen andere; und wo die Gefahr einer Demoralisation der Arbeitsscheuen durch die allzu weichherzige christliche Wohltätigkeit wirklich besteht, hat ja der Staat schon längst mit diesen Anschauungen des Christentums gebrochen und der Armenpflege enge Grenzen gezogen.

Großes Gewicht legt er auf die körperliche Erziehung. Er sagt: „Es ist entscheidend über das Los von Volk und Menschheit, daß man die Kultur an der rechten Stelle beginne — nicht an der Seele, die rechte Stelle ist der Leib, die Gebärde, Diät, Physiologie. Der Rest folgt daraus." Und an einer andern Stelle: „Der Leib muß heilig gesprochen und zur Entfaltung aller seiner Anlagen gebracht werden."

Über den Unterricht sagt er, daß der Schüler zunächst ein Dreifaches lernen solle: zu sehen, zu denken und zu sprechen oder zu schreiben. Das erste ist also das Sehenlernen. „Dem Auge die Ruhe, die Geduld, das An-sich-herankommen-lassen angewöhnen; das Urteil hinausschieben, den Einzelfall von allen Seiten umgehen und umfassen lernen. Das ist die erste Vorschulung zur Geistigkeit: auf einen Reiz nicht sofort reagieren, sondern die hemmenden, abschließenden Instinkte in die Hand zu bekommen. Sehen lernen, wie ich es verstehe, ist beinahe das, was die unphilosophische Sprechweise den starken Willen nennt. Das Wesentliche ist gerade, nicht wollen, die Entscheidung aussetzen können. Eine Nutzanwendung von Sehen-gelernt-haben: man wird als Lernender überhaupt langsam, mißtrauisch geworden sein; man wird Fremdes, Neues jederart zunächst mit feindseliger Ruhe herankommen lassen." Wenn Nietzsche also auf der einen Seite an den heutigen Schulen tadelt, daß sie zuviel mit leeren Begriffen operieren, so empfiehlt er hier auf der andern Seite die Pflege der sinnlichen Anschauung. Aus der richtigen Anschauung folgt dann auch das zweite, das richtige Denken, das wieder die Voraussetzung eines logischen Sprechens und Schreibens ist. Im Zusammenhange hiermit steht, daß er statt der Beschäftigung mit dem Altertum, von dem wir keine sinnliche Anschauung mehr gewinnen können, die Einführung in die lebendige Gegenwart verlangt. Unser kleines tägliches Leben, unsere Hantierungen, alles, was sich zwischen Morgen und Abend im Hause, in der Werkstatt, am Himmel, in der Landschaft begibt, soll in tausend Problemen aufgelöst werden." So verlangt er Anschaulichkeit des Unterrichts, Ausgehen von den Gegenständen aus des Kindes nächster Umgebung, sinniges Betrachten der heimatlichen Verhältnisse. Wenn das Kind diese anschaulich aufgefaßt und denkend verarbeitet hat, wenn es die Fäden zwischen Ursache und Wirkung, Grund und

Folge erkannt hat, dann wird sich auch das bei ihm einstellen, was er als das erstrebenswerteste Ziel des Unterrichts ansieht: „wissenschaftliches Entzücken" an der Folgerichtigkeit des Wissens. Man sieht, es läuft auf dasselbe hinaus, was Herbart als „Interesse" bezeichnet. An einer andern Stelle fordert er vom Unterricht, daß das Kind zunehmen soll an „Energie, Schlußvermögen, Zähigkeit und Ausdauer." Damit legt er den Schwerpunkt nicht auf die Aneignung des Stoffes, sondern auf die Verarbeitung desselben und auf die dadurch erzielte geistige Schulung.

Bezüglich des Denkens sagt er: „Man hat auf unsern Schulen keinen Begriff mehr davon. Denken will gelernt sein, wie das Tanzen gelernt sein will, als eine Art Tanzen."

Das größte Gewicht will er auf den Sprachunterricht gelegt wissen. Mit dem fremdsprachlichen Unterricht auf den höhern Schulen ist er gar nicht einverstanden. Er sagt darüber: „Die Philologen gehen an den Griechen zugrunde. Das möchte noch zu verschmerzen sein, aber das Altertum zerbricht durch die Philologen selbst in Stücke. Der eine macht Verse, der andere spürt mit dem Auge eines Wachtmeisters nach Widersprüchen, ein anderer quält sich mit der Überlegung, warum Ödipus zu so abscheulichen Dingen vom Schicksal verurteilt worden sei, andere zählen ihr Lebenlang an den Versen der griechischen Dichter und erfreuen sich an der Proportion 7 : 13 = 14 : 26; der andere löst die homerische Frage vom Standpunkte der Präpositionen aus. . . Ich habe den Argwohn, daß bei der Art, wie jetzt auf dem Gymnasium Griechisch und Latein gelehrt wird, gerade das Können, die bequeme in Sprechen und Schreiben sich äußernde Herrschaft über die Sprache verloren geht. . . Die jetzigen Lehrer gehen so genetisch und historisch mit ihren Schülern um, daß zuletzt besten Falles auch wieder kleine Sanskritaner oder etymologische Sprühteufelchen oder Konjekturenwüstlinge daraus werden, aber keiner von ihnen zu seinem Behagen seinen Plato, seinen Tacitus lesen kann."

Besonders liegt ihm der Unterricht in der Muttersprache am Herzen. Gerade im Deutschen müßte die Schule eine strenge Zucht walten lassen und den Schülern immer wieder zurufen: Nehmt eure Sprache ernst! Wer es hierin nicht zu dem Gefühl einer heiligen Pflicht bringe, in dem sei auch nicht der Keim einer höheren Bildung vorhanden. Er tadelt, daß man auf den höheren Schulen mit der deutschen Sprache verfährt, als ob sie eine tote Sprache sei, und daß man, statt die Schüler in den lebendigen Gebrauch der Sprache einzuführen, ihr Sprachgefühl zu kräftigen, ihnen Sinn für edle Ausdrucksweise beizubringen, sie mit gelehrt-historischen Untersuchungen aufhält. Auf die Sprache will er „Gut und Blut" verwendet wissen. „Wie viele Deutsche wissen es und fordern es von sich zu wissen, daß Kunst in jedem guten Satze steckt." „An einer

Seite Prosa wie an einer Bildsäule arbeiten," verlangt er. Um zu einem guten Stil zu kommen, rät er, laut zu lesen. „Der Deutsche liest nicht laut," sagt er, „nicht fürs Ohr, sondern blos mit den Augen." Nietzsche selbst ist ein Meister der Sprache, er kennt das Geheimnis, wie man mit Worten malt und Formen und Farben vor die Phantasie des Lesers bringt. Überall in seinen Schriften treffen wir auf künstlerisch erfaßte Gleichnisse und überraschende Wendungen. Obgleich im Verlaufe dieser Arbeit schon manche derartige Stellen angeführt sind, will ich noch eine der schönsten hierher setzen. Es ist der letzte Aphorismus in „Jenseits von Gut und Böse" und handelt davon, welche Dinge sich schreiben lassen, was man abzumalen vermöge. Er sagt: „Ach immer nur das, was eben welk werden will und anfängt sich zu verriechen! Ach, immer nur abziehende und erschöpfte Gewitter und gelbe, späte Gefühle! Ach immer nur Vögel, die sich müde flogen und verflogen und sich nun mit der Hand fassen lassen — mit unserer Hand! Wir verewigen, was nicht lange mehr leben und fliegen kann, müde und mürbe Dinge allein! Und nur euer Nachmittag ist es, ihr meine geschriebenen und gemalten Gedanken, für den allein ich Farben habe, viel Farben, vielleicht viel bunte Zärtlichkeiten und fünfzig Gelbs und Brauns und Grüns und Rots; aber niemand erzählt mir daraus, wie ihr in eurem Morgen aussahet, ihr plötzlichen Funken und Wunder meiner Einsamkeit, ihr meine alten, geliebten, — schlimmen Gedanken!"

Einen eigentlichen Religionsunterricht kennt Nietzsche nicht, da er die Religion zur Erziehung des Menschen nicht braucht. Seine Ansicht von den Herrenmenschen duldet es nicht, daß der Mensch in einem Abhängigkeitsverhältnis zu Gott steht. Göttliches und Menschliches sind bei ihm scharfe Gegensätze. Soweit Gott wirkt, meint er, gibt es keine menschliche Freiheit, und wo letztere anerkannt wird, ist Gott auf das Altenteil gesetzt. Den „freien Willen" nennt er deshalb das anrüchigste Theologenkunststück. Die Religion spricht ihm auch zuviel von Lohn und Strafe; beides sind für ihn keine Erziehungsmittel. Strafe ist lediglich „Rache des Starken". „In den Grund aller Dinge hat man Lohn und Strafe hineingetragen," sagt er. Von dem „Lohn- und Zahlmeister" will er nichts wissen. Von einer Belohnung des Guten und Bestrafung des Bösen kann nach ihm schon deshalb nicht die Rede sein, weil der vornehme Mensch die Begriffe Gut und Böse nicht kennt, er steht „jenseits von Gut und Böse".

Von den heutigen Unterrichtsfächern befaßt er sich noch mit der Geschichte. Er ist kein Freund der Geschichte; in der Abhandlung „über die Historie", der wertvollsten der „unzeitgemäßen Betrachtungen", kämpft er gegen das Übermaß von Geschichte in der Erziehung des modernen Menschen, besonders aus dem Grunde,

weil dadurch das lähmende Gefühl erzeugt werde, nur Epigone zu sein. Er sieht durch dieses Übermaß die Persönlichkeit geschwächt, die plastische Kraft des Lebens angegriffen. Gegen die historische Krankheit der Zeit empfiehlt er das „Unhistorische, — die Kunst und die Kraft vergessen zu können, — vor allem aber das Überhistorische". So nennt er hauptsächlich die Kunst als die Macht, die dem Dasein den Charakter des Ewigen verleiht. Aus dieser Geringschätzung der Geschichte ist auch ein Mangel seiner Schriften zu erklären; es fehlt ihm nämlich in einem ganz merkwürdigen Grade jeder geschichtliche Sinn; wohl besitzt er Geschichtskenntnisse, aber die historischen Tatsachen legt er ganz willkürlich aus, wie es ihm gerade paßt.

Fassen wir nun kurz die Ergebnisse unserer Untersuchungen zusammen. Was Nietzsche als das Ziel der Erziehung hinstellt, die Bildung der großen Einzelnen, während das Volk sich gesund schlafen soll, muß von uns zurückgewiesen werden. Es ist ein Unding, die Masse des Volkes zugunsten einiger Weniger vernachlässigen zu wollen. Das Genie, den Übermenschen, kann man nicht züchten, denn es gibt keine Vererbung der Herreneigenschaften. Immer wieder werden aus der Menge „die großen Einzelnen", die Schöpfermenschen, auftauchen; aber der große Mensch ist das Ende, wie er selbst sagt. Auch rein biologisch gesprochen, degeneriert ein Geschlecht um so rascher, je weniger es sich mit fremdem Blute vermischt; die Inzucht ist bekanntlich das stärkste Hindernis der Vervollkommnung der Rasse. „Der einzige Weg, den Typus des Menschen zu erhöhen, ist die Hebung des Niveaus der Menschen, der Menge. Je höher das Postament gehoben wird, um so höher erhebt sich auch die das Postament überragende Säule" (Riehl). Aber auch der höchste Einzelne bleibt ein Mensch, er wird nie den Dünkel hegen, etwas Übermenschliches, der Übermensch, zu sein. Dagegen müssen wir mit Nietzsche das Recht des Begabten anerkennen, daß seinem Geiste die höchsten Wissens- und Bildungsstoffe zugeführt werden, und daß nicht die Faulen und Dummen, sondern die Fleißigen und Beanlagten als Norm für die geistige Tragfähigkeit angenommen werden. Die minder Tüchtigen, die den höchsten Anforderungen nicht entsprechen können, soll man in besondere Schulen schicken, wo sie eine ihren geistigen Fähigkeiten entsprechende Bildung bekommen können. Mitleid mit ihnen zu ungunsten der Begabten wäre falsch angebracht. Zu Kulturarbeitern müssen freilich alle Menschen erzogen werden, auch die Mittelmäßigen und scheinbar Untüchtigen; denn irgendeine nützliche Arbeit auf dem weiten Felde der Kultur, und sei sie scheinbar auch noch so geringfügig, können sie doch noch leisten. Und dazu müssen auch sie angeleitet und erzogen werden. Die schwierigsten Arbeiten sind natürlich den Tüchtigsten und die Allerschwierigsten den Allertüchtigsten zuzuweisen. Wer bei den harten Anforderungen nicht mitkommen kann, mag liegen bleiben;

„der pythische Gott," sagt Nietzsche, „war nicht verlegen darum, einen neuen Dreifuß, eine neue Pythia, zu finden, solange überhaupt der mystische Dampf aus der Tiefe quoll." Mit der Forderung, dem begabten Kinde soll die Möglichkeit zur vollen Entfaltung der in ihm liegenden Kräfte gewährt werden, vertritt er eine Forderung der Demokratie, auf die er sonst mit der größten Verachtung herabsieht. Es ist übrigens dasselbe, was auch Gerok in seinem bekannten Gedichte fordert:

Den Platz nach Kunst und nicht nach Gunst,
Den Stand nach dem Verstand.

Daß durch eine solche Bevorzugung der Geistesaristokratie vor der Geld- und Standesaristokratie der Typus Mensch erhöht wird, ist ebenso unbestritten, wie daß einerseits die mitleidige Rücksicht auf die Schwachen zu ungunsten der Begabten und andererseits das blinde Gleichschätzen und Gleichmachen ihn zu verkleinern drohen. Nietzsche will den Einzelnen gegenüber der Menge zur Geltung bringen, er vertritt in seiner ganzen Lebensanschauung den Individualismus. Unsere Zeit neigt zum Kollektivismus hin, und die Gefahr liegt nahe, daß sie über ihren sozialen Aufgaben vergißt, an den Grundwert des Individuums zu denken. Und vielleicht ist das die eigentliche Bestimmung Nietzsches, ein Kämpfer gegen die Grundtendenz seiner Zeit zu sein. Freilich geht er in seinem Individualismus wieder viel zu weit. Er will nur das vornehme Individuum gelten lassen und will dieses nur für sich allein in seiner Eigenart ausbilden lassen; es soll sich nicht in den Dienst eines großen Ganzen stellen, sondern nur sich und Seinesgleichen genügen; es soll sich als etwas besseres ansehen als die große Menge und diese nur als den dunkeln Hintergrund betrachten, auf dem seine lichte Persönlichkeit sich nur um so schärfer abhebt. Dieser einseitige aristokratische Individualismus ist ebenso verfehlt, wie der einseitige demokratische Sozialismus. Die Wahrheit liegt eben auch hier in der Mitte: das Individuum ist nichts ohne das Ganze, das es trägt, und dieses ist um so vollkommener, je vollkommener der Einzelne ist, oder wie Servaes in seinem Aufsatze „Nietzsche und der Sozialismus sagt: „Der Sozialismus wird nicht durchführbar sein, wenn er nicht die Fähigkeit beweist, dem Individualismus Rechnung zu tragen, und der Individualismus wird sich selbst zur Unfruchtbarkeit verdammen, wenn er nicht mit dem Sozialismus Fühlung gewinnt." Dieser einseitige Individualismus hat bei Nietzsche auch einen andern Irrtum zur Folge: die völlige Verkennung der sozialen Frage. Die Ursache dieser Bewegung, der bedeutungsvollsten der Gegenwart und folgenschwersten der Zukunft, ist nach ihm die zunehmende Vermischung der Stände; daß die eigentlichen Ursachen auf wirtschaftlichem Gebiete liegen, übersieht er vollständig.

Nietzsche steht auf den Schultern Darwins; er unternimmt es, aus dem Darwinismus die ethischen Konsequenzen zu ziehen; den „Zarathustra", der wie kein anderes Buch der neueren Zeit befruchtend auf den Geist der modernen Jugend gewirkt hat, kann man als ein darwinistisches Lehrgedicht der Ethik betrachten. Aber er geht doch über Darwin hinaus. Auch nach Darwin wird die Menschheit durch die Kultur mit Entartung bedroht, da die Kultur darauf hinausgeht, den Kampf ums Dasein auf das geringste Maß zu beschränken. Nach Nietzsche dagegen ist die Kultur selbst schon ein Symptom der Entartung.

Man muß nun allerdings in Nietzsche nicht bloß den Denker, sondern auch den Künstler, besonders den Sprachkünstler, sehen; und manche Überschwenglichkeiten sind wohl darauf zurückzuführen, daß er seiner Phantasie die Zügel schießen ließ und sich selbst berauschte an seinen kühnen Bildern und wunderbaren Farben. Er liebt es, alles stark, sehr stark zu sagen und hat Freude an „sehr feinen Sprachdingen". Darum ist sein Stil von hohem Schwunge und hinreißendem Pathos; aber man muß seine Sätze immer um einige Töne tiefer stimmen, wenn sie unsere Ohren nicht wie Sirenenklang treffen und unsere Sinne berücken sollen. In diesem Sprachzauber ist auch eine Ursache des wachsenden Einflusses seiner Schriften zu suchen. Man würde ihn zu unsern feinsten, überredungskräftigsten und bezauberndsten Schriftstellern rechnen müssen, auch wenn sein ganzes Gedankensystem sich vor der strengeren Prüfung als hinfällig erweisen sollte.

Ob sein Einfluß sich auch auf die Pädagogik als Wissenschaft erstrecken wird? Im besonderen gewiß nicht; denn seine Grundsätze beruhen auf zu subjektiver Grundlage, und er geht von Voraussetzungen aus, die außerhalb des Bereiches der Wirklichkeit, ja der Möglichkeit liegen. Man kann die Geschichte nicht neu beginnen und eine Kultur improvisieren, wie er träumt. Daß dagegen bei der großen Verbreitung seiner Schriften, besonders auch in Kreisen, die sich sonst wenig mit Erziehungsfragen beschäftigen, manche Anregung von ihm ausgehen wird, ist wohl anzunehmen. Und auch für Pädagogen von Fach ist das Studium seiner Schriften nicht ohne Interesse, da er den Erziehungsfragen manche neue Seiten abgewinnt und sie in eigenartiger Beleuchtung erscheinen läßt, so daß er oft auf andern Wegen und durch andere Schlüsse zu denselben Resultaten gelangt, wie pädagogische Schriftsteller auf ihre Weise. Für uns Lehrer ist es besonders interessant, daß auch er für eine tiefere Vorbildung der Lehrer eintritt. Mit seiner ganzen Persönlichkeit soll der Lehrer seinen Beruf als Erzieher ausfüllen, darin muß er in jeder Beziehung ein ganzer Mann sein, in seinem Wesen sowohl, wie in seinem Wissen. Das hatte Nietzsche selbst in seinem Doppelamte als Professor an der Universität und Lehrer am Pädagogium in Basel er-

fahren und hatte auch demgemäß gehandelt. Diercks sagt über diesen Punkt in seiner Biographie Nietzsches: „Er ist eine Persönlichkeit, die es durch Selbsterziehung zur Virtuosität gebracht hat. In seltener Weise verbindet er die harte Kraft der Römertugend mit der Zartheit und Reinheit des sittlichen Empfindens, wie sie das Mittelalter gezeitigt hat."

Nietzsche ist eine geniale Natur. Auch Goethe und Rousseau waren das. Aber Goethe, dieser große Selbsterzieher, hat auch das Genie in sich erzogen und frei gemacht, während über Nietzsche wie über Rousseau das Genie Herr geworden ist. „An seinen eigenen Gedanken verbrennen," — dieses Gleichnis hat Nietzsche von sich selbst gebraucht. Denken bedeutet für ihn in heftige Gemütsbewegung geraten; leben heißt, alles, was er ist, beständig in Licht und Flamme verwandeln. Mit einer treffenden Selbstcharakteristik in dem „Ecce homo" überschriebenen Gedicht, in dem dieser Gedanke ebenfalls ausgeführt ist, möchte ich schließen:

„Ja, ich weiß, woher ich stamme!
Ungesättigt gleich der Flamme
Glühe und verzehr' ich mich!
Licht wird alles, was ich fasse,
Kohle alles, was ich lasse,
Flamme bin ich sicherlich!"

Ein Ausflug an die Körner-Gedächtnisstätten in Mecklenburg.

Von Dr. **W. Sommer.**

Es war schon immer mein brennendes Verlangen gewesen, einmal die durch eine große Persönlichkeit geheiligte Stätte in Wöbbelin, die zu einem Nationalheiligtum des deutschen Volkes gewordene Begräbnisstätte Theodor Körners, zu besuchen, um sie auf ihre inneren Beziehungen zum Dichter und seiner Dichtung, ihren eindrucksvollen Charakter und ihre Weihe auf den Waller prüfen zu können. Mein Wunsch erfüllte sich endlich.

Grade um Mitternacht, um die Wende eines schönen Julitages fuhr ich vom Lehrter-Bahnhof in Berlin in der Richtung auf Hamburg nach Ludwigslust in Mecklenburg, wo ich um 3 Uhr 30 Minuten früh eintraf. Still und verschlafen war es auf dem Bahnhof der kleinen Sommerresidenz; am Brunnen erfrischte ich schnell Gesicht und Hände, dann ging es munteren Sinns, geflügelten Fußes auf der Chaussee voran, die in fast schnurgerader Richtung nach Norden auf Schwerin, die Landeshauptstadt, führt.

Wie viele Körnerpilger und Körnerfestzüge mag diese Straße an den Gedächtnistagen des Dichters schon gesehen haben! Aber

auch die Fahrten und Ritte der Mecklenburgischen Fürsten, die wesentlich nur zur Verbindung ihrer Residenzen Schwerin und Ludwigslust diese Kunststraße angelegt haben, die auf einer mehr denn 35 Kilometer langen Strecke nur wenig kleine Ortschaften berührt. Der leider zu früh verstorbene Großherzog Friedrich Franz II., der Sieger von Loigny im Feldzuge 70/71, Großvater der jungen deutschen und preußischen Kronprinzessin Cecilie, soll sich auf einem nächtlichen Ritt von Schwerin nach Ludwigslust zur Besichtigung seines Dragonerregiments in rauher Jahreszeit eine tödliche Lungenentzündung geholt haben.

Feierliche Stille lag auf der Gottesnatur in der ersten Frühe des erwachenden, noch unschuldigen Tages. „Noch harrte im heimlichen Dämmerlicht die Welt dem Morgen entgegen."

Welch ein wohltuender Gegensatz in wenig Stunden! Dort das unruhige mitternächtliche Drängen und Treiben entweihter Menschen auf dem Bahnhof der Weltstadt, hier Majestät und Feier und Ruhe der unentweihten Natur. Dort widerwärtiger, aufdringlicher Einblick in das wüste Tun und Treiben des arbeitsscheuen, gefallenen großstädtischen Gesindels. Hier Stille und Sammlung und Einkehr in sich. Dieser Gegensatz verdichtete sich mir zu dem Schillerschen Distichon:

„Majestät der Menschennatur! Dich soll ich beim Haufen
suchen? Bei wenigen nur hast du von jeher gewohnt!"

Welch ein unvergleichlicher Morgen, den Schulstaub abzuschütteln und in Gottes herrliche Welt hineinzuwandern! Ein herzerquickender Gang. Wie sich nun die Brust weitete von der nächtlichen Fahrt und begierig den balsamischen Lebensodem der Natur einsog!

„Mir wieder selbst, von allen Menschen fern,
wie bad' ich mich in reinen Düften gern."

Taufrisch die Erddecke. In blasser Sichel hing der Mond am Himmel; aber schon röteten sich ostwärts die Säume der Wolken, die Königin des Tages ankündend. Aus unendlichen Himmeln floß das Morgengold her, weltdurchleuchtend, weltverklärend. Es nahte der Moment des Wechsels von Tag und Nacht, des Entstehens und Vergehens. Das ist der nie entschiedene Kampf zwischen Finsternis und Licht, der bei Nacht ruht und bei Tagesanbruch von neuem entbrennt. Unsere Altvordern würden gesagt haben, daß der Tagesgott die bräutliche Sonnengöttin mit ihrem goldenen Halsband dem finstern Vater zu rauben sich anschicke, den flammenden Zaun der lohenden Morgenröte durchdringend, um sich mit der Sonnenjungfrau Brunhilde, die am Rande des Himmels auf hohem Felsen schlummert, gefangen gehalten von bösen Dämonen, zu vereinigen.

Kurz vor vier Uhr tauchte sie plötzlich empor, ein Meer von Flimmer und Glanz über Himmel und Erde, über die weiten Fluren ergießend. Du tausendfarbiger Morgen, wie lachst du mir in Auge und Herz hinein! Aber gleich darauf stieg auf kurze Zeit dichter Nebel aus der Tiefe, der jeglichen Umblick hemmte. Bald siegte die Sonne, die Nebelschleier zerreißend und triumphierend sich bespiegelnd in den unzähligen gaukelnden Tautropfen.

Gleich stellte sich furchtbare Hitze ein, die den ganzen Tag anhielt. Kein Lufthauch regte sich. Nur die Sonnenglut zitterte und flimmerte in fast sichtbaren Luftwellen. Eine rechte Heidelandschaft in ihrer herben, keuschen Schönheit, mit der zarten Röte holder Scham im Antlitz tat sich vor meinen Augen auf, als ich rüstig meine Straße fürbaß zog; und es summten mir die Worte des Heidedichters (Detlev v. Liliencron) durchs Herz:

„Tiefeinsamkeit, es schlingt um deine Pforte
die Erika das rote Band.
Von Menschen leer, was braucht es noch der Worte,
sei mir gegrüßt, du stilles Land!"

Ich war in der Heimat der sinnigen Dichter Fritz Reuter und Heinrich Seidel — und in meiner eignen. Die Chaussee war zu beiden Seiten von wasser- und buschreichen Gräben begleitet, dahinter dehnte sich weithin die rotschimmernde Heide aus, von unzähligen künstlichen und natürlichen Wasserläufen durchschnitten, welche die sumpfige Niederung zwischen dem Schweriner See und der Elde fast unentwirrbar durchschneiden, nur hin und wieder von höher gelegenen Roggen-, Kartoffel- und Buchweizenfeldern durchbrochen. „Sumpf und Sand," so könnte man diese charakteristische Landschaft kurz bezeichnen. Dahinter sowohl nach Osten wie Westen wird der Horizont umsäumt von langlinigen dunklen Waldungen; links mit dem Wildpark die Forstinspektion Jasnitz, rechts die weite, vielfach noch in Unkultur liegende, buschreiche Wiesenniederung der Lewitz mit dem Jagdschloß Friedrichsmoor. Das sind die unabsehbaren, an den seltensten Wildarten reichen Jagdgründe der mecklenburgischen Fürsten. Dazwischen nun weitab von der Straße nur vereinzelt menschliche Ansiedlungen; von dort drüben winkt ein halb verfallener, einsamer Katen, sonnendurchleuchtet wirbelt der Rauch in wunderlichen Lichtgestalten empor! Über das alles nun der nur mit leichten Wolkengebilden durchsetzte blaue Himmel; ein großartiges Bild ergreifender Naturschönheit. Fürwahr eine stimmungsvolle, das Gemüt konzentrierende großrahmige Landschaft, trotz einfacher Linienführung in der Zeichnung mit einem Zuge ins Große und Erhabene, in der der jugendliche Dichter das freie Grab in freier Erde gefunden hat. Viel tausendstimmig hatte der Chor der gefiederten Sänger aus der Höhe,

von Baum und Busch den jungen Tag begrüßt, — Natur beging heute einen Feiertag — dann allmählich in der Frühsonne verstummend. Für den Ornithologen eine Freude zu sehen, wie ungestört in dieser Wildnis die Vogelwelt nisten und brüten kann; sie, die anderswo von der intensiven Ackerkultur so sehr bedrängt wird. Der Botaniker wieder konnte Gefallen finden an der üppig gedeihenden charakteristischen Heide- und Sumpfflora. Nur das Auge des Landmanns hätte keinen wohlgefälligen Ruhepunkt gefunden an den Gaben der Ceres, die mit kargender Hand ausgestreut waren. Ja, nicht wächst die Fülle des Segens hier dem Landeingesessenen in die Tasche, nur mit Mühe und Schweiß läßt der Boden sich hier das Notdürftigste abringen. Was aber auch Natur an Gaben der Fruchtbarkeit versagt hat, dafür lagert reicher Gottesfrieden, erquickende Sabbatstille auf der Heide, die Theodor Storm treffend zeichnet:

„Es ist so still! Die Heide liegt
im warmen Mittagssonnenstrahle,
ein rosenroter Schimmer fliegt
um ihre alten Gräbermale!
Die Kräuter blühn, der Heideduft
steigt in die blaue Sommerluft.

Leuchtkäfer hasten durchs Gesträuch
in ihren goldnen Panzerröckchen;
die Bienen hängen Zweig um Zweig
sich an der Edelheide Glöckchen;
die Vögel schwirren aus dem Kraut,
die Luft ist voller Lerchenlaut.

Ein halb verfallen niedrig Haus
steht einsam hier und sonnbeschienen;
der Kätner lehnt zur Tür hinaus,
behaglich blinzelnd nach den Bienen;
sein Junge auf dem Stein davor
schnitzt Pfeifen sich aus Kälberrohr.

Kaum zittert durch die Mittagsruh'
ein Schlag der Dorfuhr, der entfernten;
dem Alten fällt die Wimper zu,
er träumt von seinen Honigernten.
Kein Klang der aufgeregten Zeit
drang noch in diese Einsamkeit."

Es müssen ja diese Gebiete trotz des ländlichen Kleinbetriebes nur dünn bevölkert sein; hier hausen nichtverwöhnte, genügsame, in sich gekehrte Menschen. Trotz der Frühstunde erklang schon die Sichel in der Wiese; und sieh da, ein von Frauen geführtes Kuhgespann kreuzt auf schmalem grasbewachsenen Wege die Chaussee, der Wagen hoch mit Heidekraut bepackt, das in der stroharmen Gegend

als Streu verwendet wird; fast an jedem Gehöft sah ich es später zu Haufen aufgetürmt. Gewisse Ortschaften haben das uralte Recht des sogenannten Plaggenhiebes in der Heide. Wann mag in der Nacht die Frau wohl mit ihren Zugkühen aufgebrochen sein, da sie jetzt schon wieder heimfährt? Wahrscheinlich sollte diese Früharbeit vor der eigentlichen Tagesarbeit erledigt sein. Da, Gerassel hinter mir auf der leeren Chaussee! Verwundert blicke ich mich um. Der Kutscher eines Milchwagens der Ludwigsluster Dampfmolkerei, der aus den umliegenden Dörfern die Genossenschaftsmilch holen will, jagt gemächlich an mir vorüber, mich dabei scharf fixierend. Ich mußte seiner furchtsamen Seele wohl Vertrauen eingeflößt haben, denn bald fuhr er langsamer, offensichtig mich herankommen lassend. Kaum merkte ich das, als ich selber meine Schritte anhielt, um ihn Farbe bekennen zu lassen. Richtig, er hielt still, mich bedächtig anredend, wobei wohl Neugierde und Gutmütigkeit gemeinsam ihm mögen die schwere Zunge geführt haben:

„Herr, wenn Sei dat nich tau gering is, könen'S bi mi upstiegen; ick seih, Sei willen nah Wöbbelin."

„Tau gering is mi dat nich, dat is mi in'n Gegendeil ne Ihr, mit'n braven Minschen tau führen; indes will ick doch leiwer gahn." „Von Ihr möten'S mi nich snacken; äwer ick in Seiehr Stell', wür doch leiwer führn, dat treckt sik noch hen." „Ja, weiten Sei, bei Schaulmeisters sünd bekanntlich narrsche Lüd. Dat ganze Johr möten sei vel sitten, un wenn nu bei groten Ferien kamen, glöwen sei, sei möten dat mit Lopen wedder gaud maken." „Dat weit ick nich, wenn ick bei Wahl hewwen dau twischen Führn orrer Lopen, denn seti ick mi leiwer upn Wagen, is doch'n Unnerscheid. Abschüs ok!"

Ich begegnete dem menschenfreundlichen Mann einige Stunden später in der Sonnenglut in einem Dorfe wieder; er musterte mich auch diesmal wieder kritisch, wohl das Eingeständnis erwartend, töricht gehandelt zu haben. In den Dörfern ist noch fast ausschließlich das altsächsische Bauernhaus vertreten, das die menschliche Wohnung, Stallung und Scheune unter einem Strohdach vereinend den offenen Herd, den Sitz der Hausfrau, in der Mitte hat, zu dem durch eine Einfahrt am Giebel die große breite Tenne (Diele) führt, welche links und rechts von Raufen und Trögen der Viehställe begrenzt wird. Vielfach fehlt der Schornstein, indem man dem Rauche überläßt, sich durch die Diele, unter deren Decke Schinken und Wurst räuchern, den Ausgang zu suchen. Neben dem Hause der Soot, ein unbedeckter Ziehbrunnen; weiterhin im Garten der Backofen, der noch zum Selbstbacken in Gebrauch ist.

Bequem lehnte ein Bäuerlein an seinem Torweg, mich gemächlich beobachtend. Es reizte mich, ihn anzureden: „Gun Dag ok; watt,

Seiehr Hus hett jo gorkeinen Schornstein." „Ne, bei Schinken un Wurst up dei grot Deel will'n doch Rook hewwen!" entgegnete er in eigentümlicher Logik. „Na, Sei reden dor von grote un schöne Ding'n, hewwen Sei in dis arm Gegend dorvon ok?"

Darauf schwieg er indigniert ob dieser Unterschätzung seiner materiellen Güter, mir mit den Augen noch lange folgend. Mit Spannung hatte ich mich dem weltentlegenen, literarisch verewigten Wöbbelin genähert. Man sieht es dem Dorfe an, daß es weltgeschichtlich etwas aufzuweisen hat. Zwei große stattliche Gasthäuser am Süd- und Nordeingange des Dorfes verraten den Fremdenverkehr, das eine begrüßt den von Ludwigslust kommenden Wanderer mit der Bezeichnung „Zur Körnereiche"; es liegt in der Nähe der Grabstätte. Die Gehöfte machten einen sauberen Eindruck, vielfach sah man Häuser und Ställe neu und massiv aufgeführt. Einige Tage vorher hatte ein furchtbarer Brand unter den mit weicher Bedachung versehenen Gebäuden aufgeräumt, ein rauchender Trümmerhaufen bezeichnete die Brandstelle, so daß eine weitere Verschönerung des Dorfes in Aussicht steht. In der Mitte, wo verschiedene Wege zusammenlaufen, befindet sich ein weiter Platz, an dem das Schulhaus und eine neue Kirche liegen; ein Eichenwäldchen dient zur Zierde des Gemeindeplatzes. Dahinter ostwärts liegt nun der Dorf- und Körnerfriedhof. So war ich in Wöbbelin, das zehn Kilometer von Ludwigslust entfernt ist, abseits vom großen Verkehr; auch die neue Bahn von Ludwigslust nach Schwerin läßt das Dorf weit abseits liegen. Aber es scheint, als ob gerade dieser Punkt, daß der Besuch seines Grabes mit Strapazen, mit Schwierigkeiten verbunden ist, auf die Körnerverehrer einen großen Reiz ausübt.

Es war mir sehr erfreulich, auf Schritt und Tritt zu gewahren, daß das ganze Dorf sich der Ehre bewußt ist, Hüter dieser hervorragenden Grabstätte zu sein; und es schien mir, als ob Anschauung und Gesinnung der Gemeinde durch die Pflege des Grabes und der Körnerreliquien, der Erinnerung an den Dichter und seinen patriotischen Opfermut vornehmlich an den Gedächtnistagen des 23. Septembers und 26. Augusts seitens des „Theodor Körner-Gesangvereins" weit über das Alltägliche hinausgehoben ist. Somit ist für sie dieses Grab etwas Lebendes, Weckendes und Erziehliches geworden, und sie verdanken dem toten Dichter viel mehr als er ihnen mit dem kleinen Fleckchen Erde. Die Namen Wöbbelin und Körner werden durch ein heiliges Pfand die Jahrhunderte hindurch miteinander verbunden bleiben, und die blutroten Strahlen der untergehenden Dichtersonne werden immer verklärend auf dem träumerischen Orte und seinen melancholischen Bewohnern ruhen und Luft und Erde mit den warmen Tönen füllen, die dem ersterbenden Licht eigen sind.

Trotz der frühen Morgenstunde war die Tochter des hochbejahrten Veteranen Passow, des bestellten Hüters des Grabes und der Gedächtnishalle, bereit, mir alles Sehenswerte zu zeigen und nach Maßgabe ihrer Kenntnisse zu erklären. Indes hatte ich mich dem Anblick des Grabes schon vorher ungestört hingeben können, denn bei solchen Besuchen der Vorzeit braucht man keine Zeugen, so daß mir von der Weihe dieses Moments nichts verloren ging. Es ist mir auch bis heute nicht verloren, sondern ein Teil meiner selbst geworden.

Feierlich-friedlich zeigt sich die erinnerungsreiche Stätte, und ungerufen stellt sich Stimmung und Versenkung ein. In solchen Besinnungsmomenten der Seele sammelt man religiöse und moralische Kräfte zur Überwindung des Werktags und der Werktagsstimmung. Wie sollte es anders sein? Das Grab eines Unsterblichen predigt in seiner Stummheit Unsterblichkeitsgedanken und Ewigkeitsoffenbarung.

„Gegangen — nicht vergangen,
gestorben — doch nicht tot!

Wohl dem, der Ohr und Herz des inwendigen Menschen solcher Stimme erschließt und hineintaucht in die Tiefen göttlicher Gedanken. Das Beste und Dauerndste, was wir unser nennen können, in solchen Augenblicken muß es uns zu eigen werden, zunächst den Blick und uns niederziehend zur müden Erde, zur Demut, dann wieder uns aufrichtend, erhebend, frei von Erdenfesseln himmelan die Seele auf Adlerschwingen, herabsehend auf alles Irdische, wie auf etwas Fremdes tief unter uns. Was ist es anders, das sich da bei gefalteten Händen den bebenden Lippen entringt, als ein Gebet: Gott aber sei Dank, der uns den Sieg gegeben hat durch unsern Herrn Jesum Christum! Von der eignen Ohnmacht zur Allmacht mit Christo, aus dem Kampf zur Befreiung und Überwindung.

Hatte die Gegenwartswirkung des Grabes mit leisen, ernsten, eindringlichen Stimmen einer Trauerelegie uns zunächst in den Bannkreis menschlicher Ohnmacht, der Unfreiheit des Todes gezwungen, so waren allgemach die anfänglich dissonierenden Töne mehr und mehr einklingend und anschwellend übergegangen in die tiefe Grundharmonie eines Siegeshymnus des Halleluja; uns ein anderes Land erschließend, in dem es nichts Erdrückendes gibt, wo der Mensch aus allen Leiden und Kämpfen gerettet, gereinigt, geläutert hervorgeht, den großen Zusammenhang der Dinge schauend und den Siegerkranz in der Erlösung des innern Menschen davonträgt.

So weht Lebensluft und nicht Grabeshauch um diesen Hügel, nicht Totenpredigt, sondern Auferstehungsjauchzen, und die Flamme der Vaterlandsliebe schlägt zusammen mit der Glut des Glaubens

zu der seligen Hoffnung, daß uns dereinst in der wahren Heimat Christus alles in allem sein wird. —

Meine Erklärerin und Führerin war sehr dankbar für das, was ich in literarischer Beziehung ergänzend und berichtigend hinzufügen konnte. Vor allem schien sie, die schon angejahrte, zu interessieren, was ich von der Tante Körners, auf deren Grabhügel deutend, von Dorothea Stock, der treuen Hausgenossin der Körnerschen Familie, zu erzählen wußte, wie sie Freud' und Leid des Hauses auf treuem Herzen mitgetragen, wie sie selber nach wechselvollen Glückstagen brechendes Herzweh in ihrem Leben erfahren; war sie doch jahrelang mit dem jungen Huber, einem Busenfreunde Schillers aus der Leipzig-Dresdener Zeit, verlobt, der dann schließlich nicht den Mut fand, mit der Vermögenslosen den Kampf ums Dasein gemeinsam zu führen, sondern die allzu vertrauende in schwächlicher Handlungsweise hinzog und dann schmählich preisgab. So folgte langes, herbes Winterleid auf ferne, durch Poesie, Liebe und Schwärmerei verschönte Frühlingstage, wie's am Schlusse des Nibelungenliedes treuherzig heißt:

Als ie diu liebe leide an dem ende gerne gît.
(Wie ja die Lieb' mit Leide am Ende gerne lohnt.)

Das Fremdenbuch in der Gedächtnishalle gibt Kunde, wie an schönen Feriensommertagen zu hunderten sich die Besucher hier ablösen, die selbst aus weiterer Ferne kommen. Am Tage vorher waren Seminaristen und Schüler aus Osterburg und Wittenberge da gewesen. Immer wieder mußte ich den Blick zurückwerfen auf den wunderbaren Baum,

(„Bekränzt mit Moos und Schorfe, ein Eichbaum hoch und stark,
steht bei Wöbblin, dem Dorfe in Mecklenburger-Mark.")

die starke, knorrige Eiche, die gerade des Dichters Grab überschattet. Abgesehen von ihrem kräftigen Wuchs fällt sie durch ihren eigenartigen Stamm auf. Ursprünglich ein doppelter, scheint er beim Wachsen durch Annäherung zu einem verschmolzen zu sein, so daß man drei Fuß von der Erde nur einen Stamm von 12' Umfang sieht; darauf trennt er sich in einer Höhe von 4', läuft dann wieder zusammen, um hernach zwei große und verschiedene Äste zu bilden, von denen einer sich grade in die Höhe erhebt, der andere dagegen nach Osten fast gleichlaufend mit der Erde sich krümmt und dann wieder aufwärtsstrebt. Unter diesem gebogenen Ast befindet sich das Grab, über welches die zur Erde neigenden Zweige ihr Laubwerk wie schützend ausbreiten und so des Dichters Urne mit ihrem Kranze, „einem Eichenkranze", schmücken, zugleich des Dichters anderes Wort veranschaulichend:

„Wachse, du Freiheit der deutschen Eichen,
wachse empor über unsre Leichen!"

Seit dem Jahre 1845 — zwei Jahre vorher hatte auch Körners viel kränkelnde Mutter als die Letzte aus der Familie neben den Ihrigen hier ihre Ruhestätte gefunden — ist der Körnerfriedhof, der im Laufe der Zeit manche Umgestaltung im Äußern erfahren hatte,[1]) mit dem neu angelegten Wöbbeliner Gemeindekirchhof zu einem großen Grabbezirk durch eine Mauer zusammengeschlossen, allerdings beide Ruhestätten mit besonderen Eingängen. Der Zugang zu der uns besonders heiligen Stätte öffnet sich nunmehr von der Dorfstraße aus in Gestalt eines von Schinkel entworfenen Triumphbogens mit der mahnenden Inschrift:

„Vergeßt die treuen Toten nicht!"

Die zu öffnende Gittertür ist mit einem Helm bekrönt. Doch tut sich diese Pforte nur bei feierlichen Anlässen auf. Für gewöhnlich geht man an der Außenseite der südlichen Mauer entlang auf einem mit jungen Fichten umsäumten Wege an der Hardenberg-Eiche[2]) vorbei, dann links abbiegend zur Körner-Gedächtnishalle und zu einer zweiten Eingangstür. Um das Hauptgrab herum befinden sich die durch Denkstein und Inschrift kenntlichen Grabhügel der Schwester, der Eltern und der Tante Körners, von einem Eisengitter umschlossen.

Das im Jahre 1814 in Gegenwart von Körners Angehörigen aufgerichtete Grabmal zeigt uns bekanntlich Leier und Schwert, von einem Eichenkranz umwunden, auf einen vierseitigen Altar gestellt. Vorder- und Rückseite bringen biographische Notizen, die beiden übrigen Seiten Stellen aus Gedichten des Verstorbenen.

Die bei Gelegenheit der 50 jährigen Todesfeier — am 26. August 1863 — in Anregung gebrachte Erbauung einer Ehren- und Gedächtnishalle und einer Wärterwohnung ist im Jahre 1868 verwirklicht worden, während die vom edlen Großherzog Friedrich Franz II. gestiftete Bronzebüste des Dichters, zwischen dem vom Vater errichteten Denkmal und der Ehrenhalle stehend, am 26. August 1879 enthüllt worden ist.

In dem an der Eiche hängenden Reitersäbel ist eine Reliquie des Freiheitskämpfers Gottlieb Schnelle, eines mecklenburgischen Genossen Körners, zu sehen, von den überlebenden Lützowern im Frühjahr 1816 nebst einer Gedächtnistafel angebracht. Die auf der jetzt gußeisernen Tafel befindlichen Verszeilen enthalten insofern einen historischen Schnitzer, als Schnelle — ein Angehöriger jener bürgerlichen Rittergutsbesitzerfamilie auf Buchholz bei Gadebusch, die später dem von Preußen ausgewiesenen Professor und Dichter

[1]) Vergl. das treffliche Büchlein v. E. Wildenow: Theodor Körners Grabstätte, Dresden bei Heinrich, das ich in einzelnen Angaben benutzt habe.

[2]) Theodor Graf Hardenberg aus Drönnewitz bei Wittenburg i. M. war mit Körner bei Rosenberg gefallen und bis zu seiner Bestattung im väterlichen Begräbnis hier gebettet.

Hoffmann von Fallersleben eine zeitlang sichere Freistatt gewährte — nicht, wie angegeben, bei Belle Alliance, sondern bei Ligny gefallen ist.

So ruhen hier nun im Familienbegräbnis friedlich und still die doch auch einmal heiße, enthusiastische Menschen gewesen sind; ist es doch zum Teil jener ideal gesinnte, schöngeistig veranlagte Kreis zu Leipzig, in den nach stürmischer Jugendzeit der verzweifelnde leidenschaftliche Schiller aus dem Mannheimer Elend sich rettete und in dem er bei des ehrenwerten, gediegenen Christian Gottfried Körners opferfroher Freundschaft sich allmählich zur innern Beruhigung und sittlichen Läuterung hindurchringt.

Unter ihnen nun der an Schillers Dichtung zur Freiheit erwachte, heißeste und rascheste, der als flinker Reitersmann frisch und unverzagt der Freiheit Odem eingesogen, dem bedrängten Vaterlande Treue gehalten und so früh seinen Lauf vollendet mit Freuden.

„Du Eich' ob meinem Scheitel,
wie ist dein Kranz so groß;
mein Ringen war nicht eitel,
ich ruh' in deinem Schoß."

So ruft er zum heranwachsenden Geschlecht: Wir haben Vaterland und Freiheit mit unserm Blute errungen; haltet, bewahrt, festigt mit eurer Treue, mit eurem Leben, was in Kampf und Not geschmiedet; zeigt euch der Vorfahren würdig!

„Gedenkt des großen Erbes,
gedenkt der großen Pflicht,
ihr jungen deutschen Seelen,
wacht auf und säumet nicht!
Es lagern sich die Wolken
rings um den Himmelsrand,
es gehen böse Stimmen
rings durch das Vaterland.

Sie flüstern in die Ohren
euch fremde, wilde Mär,
sie machen eure Herzen
von Glaubenshoffnung leer.
Am Grab der deutschen Helden
gedenkt der heil'gen Zeit,
als Deutschland groß geworden
in Glaubensfreudigkeit!

Sie wollen euch vergällen
den tiefen, reinen Trunk,
den Lebensquell der Menschheit,
heil'ge Begeisterung.
Stoßt aus die Lugpropheten,
kehrt bei euch selber ein!
Wenn Deutschland nicht mehr jung ist,
wird Deutschland nicht mehr sein.

(Ernst v. Wildenbruch in einem Weihegedicht zur 100jährigen Geburtsfeier Körners am 23. September 1891.)

Nachdem ich alles eingehend besichtigt hatte, schied ich mit herzlichem Dank von der freundlichen Führerin, ihrem alten Vater, der sich nicht wohl gefühlt hatte, gute Gesundheit wünschend. Da überreichte sie mir noch einen Zweig mit einer Eichel von dem Körnerbaum zur Erinnerung; ich habe diese Reliquie noch in Verwahrsam. Weiter ging es nun auf der sonnigen Straße; „denn fort muß ich wieder, muß weiter fort."

Unweit eines kleinen Dorfes, welches auf plattdeutsch das in der Apostelgeschichte Kap. 28 erwähnte, vom Apostel Paulus auf der Romfahrt berührte Tretabern mit „Dreekrögen" (d. i. zu den drei Gasthäusern) wiedergibt, stieß ich auf einen bei der Arbeit des Frühstückens befindlichen Großherzoglichen Chausseewärter, ihn um Auskunft bittend, ob sich mein Plan empfehle, auf der Chaussee über das Dorf Fahrbinde den seitwärts gelegenen Eisenbahnhaltepunkt Rastow zu erreichen, um von da nach Schwerin zu fahren. Er riet in Unterschätzung meiner Wanderlust wegen der zu großen Entfernung ganz entschieden ab und empfahl dringend, wieder umzukehren und die nähergelegene Station Lüblow zu gewinnen. Ich folgte leider dem mundkargen Menschen, aus dem man jedes Wort förmlich herausziehen mußte. Nach beschwerlicher Tour auf schattenlosen Sandwegen strebte ich nun der rückwärts gelegenen Station Lüblow zu. Aus dem Dorfe kam gerade eine Arbeitsfrau heraus, die einen ziemlich geweckten Eindruck machte. Ich wollte sicher gehen und bat sie um Auskunft, die indes recht niederschmetternd für mich ausfiel. Der nächste, etwa in einer Stunde fällige Zug halte hier überhaupt nicht, sondern erst in Rastow, dem ich ja auf den Rat jenes Beamten aus dem Wege gegangen war. Ich hielt ihr entgegen, was mir der Chausseewärter bestimmt versichert hatte, worauf sie ärgerlich in die Worte ausbrach: „Glöwen Sei mi un nich jenen Kirl, dei is jewoll ganz düsig."

Ich hatte bei der ärgerlichen Situation noch soviel Laune, daß ich entgegnete: „Awer, min leiw Fru, wie känen Sei einen großherzoglichen Beamten düsig nennen, sowat giwt jo gornich. Un Sei sünd doch man ne Fru, un hei is doch'n Mann, dei möt dat beter weiten."

„Ach wat, wenn ick man ne Fru bün, hei is'n oll Wif, ick kenn em."

„Na, wenn sei em so genau kennen, möt ick't glöwen, genauer unnersöcht hew ick em nich." Dabei ging ich ins Dorf hinein, wo ich von einem Bahnbeamten die Bestätigung erhielt, daß die Sache sich so verhalte. Ich müsse nun eiligst immer am Bahnkörper entlanggehen, um noch rechtzeitig in Rastow zum Zuge einzutreffen. Dieser unwegsame Eilmarsch neben dem Bahndamm machte mich für den ganzen Tag mürbe; es ging immerwährend durch niedriges Gelände, Moor, Wiese und Kiefernwald, stets von einem dichten Mückenschwarm umlagert, so daß ich zeitweise mehr

lief als ging. Von brennendem Durste gepeinigt, traf ich aber doch rechtzeitig auf der Station ein. Sieh, da war ja eine Pumpe hinter dem Stationsgebäude; aber o weh, ich mochte pumpen, soviel ich wollte, es kam kein Wasser. Und im Gebäude auch keine Bahnhofswirtschaft. Ich beschwerte mich bei dem Fahrkartenverkäufer, der da trocken meinte: „Wat willen Sei, wenn Sei man ne Viertelstunn pumpen, denn ward woll Water kamen; bi dis Drögnis is von dei Pump, dei süs in Ordnung is, nich mihr tau verlangen." Da bei mir aber die Ermattung noch größer war als der Durst, verzichtete ich darauf, eine Kraftprobe zu veranstalten, ruhig weiter durstend. Etwa 20 Kilometer hatte ich bei erschlaffender Hitze hinter mir, teilweise abgehastet. Da lief der Zug ein, und ich befand mich gegen 11 Uhr in Schwerin. Hier mußte ich mir eine mehrstündige Ruhe im Hotel gönnen; es galt, Kräfte zu sammeln für die Erledigung des zweiten Teils meines umfangreichen Tagesprogramms, um auch die denkwürdige Stätte bei Rosenberg besichtigen zu können, wo Körner in der Frühe des 26. August 1813 gefallen war. $2\,^1/_2$ Uhr fuhr ich mit dem Zuge in der Richtung Gadebusch—Lübeck aus Schwerin bis zur 12 Kilometer entfernten Station Gr. Brütz. Von hier ging es zu Fuß zunächst nach Rosenhagen, vordem dem Manne gehörig, welcher dem Gefallenen bei Rosenberg den Denkstein gesetzt hat, Karl Grieffenhagen; nun auf der Gadebuscher Chaussee entlang bis zur Gastwirtschaft und Posthilfsstelle Rosenberg, wo ich kurze Rast machte, vornehmlich um vom Wirt in der Körnersache vielleicht noch etwas im Volk Lebendiges zu erhaschen. Indes war aus dem Manne wenig herauszuholen. Er widmete sich augenscheinlich lieber der Befriedigung des leiblichen Bedürfnisses seiner Schweriner Gäste, die vornehm zu Wagen herausgekommen waren, als der wenig einträglichen Wißbegierde des schlichten, wandernden Körnerforschers. Wenn wir kurz hinter dem Garten der Gastwirtschaft von der Kunststraße rechts abbiegen, dann sind wir auf einsamem Waldwege auf historischem Boden, es ist der Totenweg Körners. Waldesdunkel, feierliche Stille umfängt uns, ein eigenartig-wundersam Gefühl durchrieselt uns; es ist der fromme Schauder, von dem der Dichter sagt. Tiefste Waldesruhe ringsum, kein Vogelgezwitscher tönt durch die Luft, nur der Häher läßt seine krächzende Stimme vernehmen, zuweilen schreckt dich der schackernde Spottruf der scheuen Elster. Hoch oben sieht man einen schmalen Streifen blauen Himmels, der den brütenden Sommernachmittag deckt. Und nun nach etwa zehnminutiger Wanderung am Rande einer Waldlichtung neben dunklen Kiefern hart am Wege winkt ein hoher Obelisk. Es ist der einfache granitene Denkstein, aus heimischen „Findlingen" hergerichtet, den der Rittergutsbesitzer Karl Grieffenhagen auf Rosenhagen dem Gedächtnis des gefallenen Helden aus eignem Antrieb gewidmet hat. Wir er-

blicken einen 19′ hohen, auf granitenem Sockel sich erhebenden Obelisken, der auf der Vorderseite die eingemeißelte Inschrift trägt: „Hier fiel Karl Theodor Körner, ein deutscher Mann, am 26. August 1813. Gewidmet von Karl Grieffenhagen auf Rosenhagen 1850.“ Die rechte Querseite, auf der Leier und Schwert in den grauen Stein gehauen sind, trägt darunter die Worte:

„Wachse, du Freiheit der deutschen Eichen,
wachse empor über unsere Leichen!
Vaterland, höre den heiligen Eid!“

Die beiden andern Seiten sind leer. Die ganze Anlage, sauber gehalten, ist von verschiedenen Baumarten — jungen Eichen, Buchen, Rüstern, Akazien, Kastanien und Tannen — umsäumt. Die Spitzsäule ragt hoch daraus empor. Der durch den Wald führende, jetzt vom Verkehr völlig gemiedene Weg bildete vor Erbauung der Kunststraße die Hauptland- und Poststraße zwischen Schwerin und Lübeck. Die Denkmalsstelle, etwa mittwegs zwischen der Gastwirtschaft Rosenberg und dem Bauerndorf Rosenow gelegen, gehört zu Rosenower Gebiet, während das Gasthaus „Rosenberg“ auf Brüsewitzer Gemarkung liegt. Es ist das ein Rittergut der hochangesehenen gräflichen Familie von Schack. Der in der Literatur rühmlichst bekannte Dichter und Kunstmäcen Adolf Friedrich Graf von Schack, der bei seinem Tode unserm Kaiser seine unvergleichliche Privat-Gemäldegalerie mit eignem Hause in München vermacht hat, wurde hier am 2. August 1815 geboren. Der erwähnte Karl Grieffenhagen, dem man viele Eigenheiten und Seltsamkeiten nachsagt, muß ein denkmalsfreudiger Herr und mit diesem Zuge in die moderne Zeit passender Mensch gewesen sein. Kurz vor Rosenberg an der Grenze seines Gebietes erhebt sich hoch über der Fahrstraße ebenfalls ein ragender Obelisk mit der Inschrift: „Hoch dem lieben deutschen Vaterland. Karl Grieffenhagen 1882,“ desgleichen auf dem Gutshofe vor dem Wohnhause, zur Erinnerung an Deutschlands Einigung 1871 aufgerichtet. Die Inschrift des Steins ist aber sonst so derber Laune, daß ich sie hier nicht gut wiedergeben kann. Der Volksmund wußte mir noch viel von der Eigenart dieses durch und durch selbsteigenen Mannes, seiner Schlichtheit und Geradheit, seinem Patriotismus, aber auch von mancher Wunderlichkeit und manchem Abenteuer zu berichten. So hat er, der dem Dichter das Ehrenmal aufrichtete, wie ein verwitterter Denkstein hineingeragt in die Neuzeit. Er ist als alter Junggeselle gestorben, mit ihm lebten auf dem Gute noch mehrere Brüder und Schwestern, alle unvermählt. Testamentarisch soll er sein schönes Gut seinem Landesherrn vermacht haben, der aber erst nach dem Ableben des letzten Verwandten in den Besitz eintritt. — Die ganze Szenerie im Walde, wo der Überfall stattgefunden hat, ist noch heute ganz darnach angetan, sich den

26. Auguſt 1813 zu beleben. Es iſt die richtige Stelle und die rechte Stille, um die plötzliche Nähe großer Schatten greifbar zu ſpüren. Die Gedanken ſpringen zurück, und wie mit Zauberſchlag verwandelt ſich das friedliche Bild in ein mit lebhaften Farbentönen dargeſtelltes Schlachtgemälde. Die Phantaſie malt ſich den Zuſammenprall aus. Auf der linken Seite am Wege im Verſteck des Unterholzes liegen die Lützower Jäger, jeder Nerv geſpannt im Schlacht- und Siegesübermut, aber auch manches Herz über ſich hinausgehoben, noch warm von dem Gefühl, das Körners wunderſamer Schwanengeſang „Das Schwertlied" bei ihnen ausgelöſt hat, und manche Lippe ſummt noch bebend dieſe oder jene haften gebliebene Strophe.

„Der Hochzeitsmorgen graut. Hurra, du Eiſenbraut!"

Da kommt ſchleppend in dem tiefſandigen Geleiſe der franzöſiſche Wagenzug heran, unter ſtarker Infanteriebedeckung, denn die Gegend iſt durch die Lützower, die hier die Poeſie des beweglichen, flotten Reiterlebens auskoſten, beunruhigt. Nur hier und da leiſer Zuruf an das abgetriebene Zugvieh und unterdrückter Fluch der requirierten mecklenburgiſchen Bauern. Da wird der Wald mit einem Male lebendig; das Hurra jauchzt, und die Büchſe knallt, es fallen die fränkiſchen Schergen; und wenn ihr die ſchwarzen Jäger fragt:

Das iſt Lützows wilde, verwegene Jagd.

Die Kampfluſt der Freiſchärler läßt ſich nicht mehr im Hinterhalt zügeln, wie Sturmgewalt ſauſt's auf die überraſchten Franzoſen, die ſchleunigſt ins nahe Gebüſch zur Rechten retirieren. Die erſchrockenen Bauern durchſchneiden mit ihren Taſchenmeſſern die Stränge und ſuchen neben und auf ihren Pferden das Weite. Der Transportzug iſt genommen, der Zweck des Überfalls erreicht. Aber der Eifer der Lützower ſchoß darüber hinaus, allen voran Körner auf ſchnellem Roſſe, die Eiſenbraut in der Fauſt. Das Signalhorn ruft vergebens zum Sammeln. Aber ſchon haben ſich die überrumpelten Franzoſen gefunden und unterhalten aus ſicherer Deckung ein wohlgezieltes Feuer. Da ereilt unſern vorſtürmenden Körner das hemmende tödliche Blei, er ſinkt vom Pferde, beſorgte Freunde tragen ihn unter einen Baum, wo er in den Armen ſeines Freundes Frieſen ſeine edle Seele aushaucht. So hat er hier gefunden, was er erſehnt und erahnt hat, den ehrenvollen Tod fürs Vaterland.

„Und ſollt ich einſt im Siegerheimzug fehlen,
weint nicht um mich, beneidet mir mein Glück!"

Die in Zornesglut entflammten Jäger ſtürzen wie raſend ins Unterholz; was nicht entrinnt, wird bis auf den letzten Mann nieder-

gemacht. Aber mit dem einen schon ist der Sieg zu teuer erkauft, laute Totenklage hebt an um den Herrlichen. Nun ist der liederreiche Mund für immer verstummt, gebrochen das strahlende, in die Ferne gerichtete Auge, das begeistert klopfende Herz ist stille geworden. Manchen rauhen Krieger durchzuckt's mit der Davidsklage: „Es ist mir leid um dich, mein Bruder Jonathan; ich habe große Freude und Wonne an dir gehabt!" Und über das gebräunte grimmige Antlitz flüchtet in den Bart hinab still die scheue Männerzähre.

Der Abend sinkt. Er fängt an, seine Schleier um das Laubgewölbe zu weben. Ein frischer Luftzug erschüttert den Wald; auch mich weckt aus meinen Träumen dieser erste tiefe Atemzug des Abends. Ich richte meinen Blick nach oben; klar wölbt sich der Abendhimmel über mir: „Du dunkelblauer Himmel, der du mir einsamen Wanderer zulächelst, zu dem sich die Lerche mit jubelndem Loblied emporwirbelt, du blicktest auch damals herab, aber in glühendem Zorn auf den welschen Eindringling, doch mit mildem, verheißungsvollem Trostblick auf den sich dem Vaterlande weihenden, um die Krone des Lebens ringenden Sänger und Helden. Dereinst wird ein ewiger Friede kommen, in dem der Streit für immer von der Liebe besiegt wird.

„Sieh, nun kommt Jehova nicht mehr im Wetter;
in stillem, sanftem Säuseln kommt Jehova,
und unter ihm neigt sich der Bogen des Friedens."

Abendfriede, Seelenfriede, Friede auch hier in dem stillen Wald über dem ragenden Mal des Jünglings, der hier zum Frieden eingegangen.

Aber mag auch der Denkstein dahinsinken, der Wald zerfallen, im Gedächtnis des dankbaren deutschen Volkes wird's immer wie Weihe liegen über dieser Stätte, der Todesstätte Theodor Körners; denn von Enkeln zu Enkeln wird's nachgesagt: Hier war Lützows wilde, verwegene Jagd.

Zur Naturgeschichte der Bakterien,

mit besonderer Berücksichtigung der Knöllchenbakterien der Leguminosen, der Fäulnis- und Gärungserreger.

Von **Karl Helke**, Lehrer in Leipzig-Volkmarsdorf.

Wenn von Bakterien gesprochen wird, so kann sich mancher eines gelinden Grausens nicht erwehren; er denkt bei diesem Namen nur

an die krankmachenden Keime und zaubert sich dabei ein vielleicht beobachtetes düsteres Krankheitsbild als notwendige Begleiterscheinung vor die furchtsame Seele. Wir wollen auch in bezug auf die pathogenen Arten alle Vorsicht walten lassen, müssen aber der Vollständigkeit und Gerechtigkeit wegen den Begriff wesentlich erweitern und werden verschiedene Arten dieser kleinsten Lebewesen als entschiedene Freunde des Menschen ansprechen lernen. Denn sie sind uns z. B. unersetzliche Gehilfen in den Gärungsgewerben und im Molkereibetriebe, andere leisten uns wenig beachtete Dienste durch die Zersetzung toter Leibessubstanz von Tier- und Pflanzenkörpern, deren segensreiches Wirken erst dann auffällig werden würde, wenn sie einmal ihre Tätigkeit einstellten und uns bangen ließen vor den jeden Tag sich mehrenden Mengen von Leichen der Mitbewohner unseres Erdballes. Der Arbeit einer ferneren Gruppe danken die Hülsenfrüchte ihren Eiweißgehalt u. v. a.

Was der Leser über den Bau des Bakterienkörpers, seine Größe, über die Vermehrung und Verbreitung der Bakterien im allgemeinen, über Asepsis und Desinfektion und die krankheitserregenden Arten im besonderen zu erfahren wünscht, bitte ich in einem Aufsatze unter derselben Überschrift und von demselben Verfasser in Heft 7 des vorvorigen Jahrganges dieser Zeitschrift auf Seite 618 ff. nachlesen zu wollen.

Die Knöllchenbakterien der Leguminosen.

Den Tieren und Pflanzen stehen in der Natur fünf Stickstoffquellen zur Verfügung:

1. der freie Stickstoff der Luft, die davon bekanntlich ungefähr 79 Volumprozent enthält,
2. die salpetersauren Salze des Bodens und geringe Mengen salpetriger Säure, die bei Gewittern in der Luft sich bilden,
3. der Stickstoff des Ammoniaks, das in sehr geringen Mengen in der Luft vorkommt und bei Fäulnis und Verwesung der Organismen stets reichlich entsteht,
4. der Stickstoff in den Exkrementen der Tiere,
5. der Stickstoff in den Leibern lebender Tiere und Pflanzen.

Da alle Tiere ihren Stickstoffbedarf entweder unmittelbar als Pflanzenfresser von den Pflanzen beziehen oder ihn erst auf dem Umwege durch andere Tiere sich aneignen, so sind für sie die unter 1—3 genannten Stickstoffquellen bedeutungslos. Den Pflanzen dagegen schien er allein in *einer* dieser Formen zugänglich zu sein, im Salpeterstickstoffe des Bodens. Erst die genauere Erforschung der Hülsenfrüchtler, deren Fähigkeit, auf einem anerkannt stickstoffarmen Boden auch ohne besondere Stickstoffdüngung vortrefflich zu gedeihen, schon lange bekannt war, stellte den Anteil fest, den der atmosphärische Stickstoff an der Ernährung der Pflanzen, besonders

unserer Kulturpflanzen hat. Der Stickstoff, den die Leguminosen als Stickstoffmehrer dem Ackerboden zuführen, besonders, wenn sie als Gründüngung untergepflügt werden, stammt aus der Atmosphäre. Alle anderen Pflanzen, alle Hack-, Halm- und Ölfrüchte der Ackerkultur dagegen sind Stickstoffzehrer; sie entziehen dem Ackerboden Stickstoff, da sie nur denjenigen des Salpeters zu assimilieren vermögen.

Es muß also hier eine höchst sonderbare Fähigkeit der Hülsenfrüchtler vorliegen. Man würde auch fehlgehen, wenn man diese Eigentümlichkeit darin suchen wollte, daß sie selbst den Stickstoff der Luft assimilieren. Ihm gegenüber verhalten sie sich selbst nicht anders, wie jede andere Pflanze. Erst durch eine Vereinigung mit Bakterien, die in den sogenannten Wurzelknöllchen reichlich sich entwickeln, werden die Leguminosen zu den Stickstoffsammlern der Landwirtschaft.

Die Knöllchen entstehen an den Wurzeln ganz junger Keimpflanzen im Alter von wenigen Wochen, weißlich oder rosa gefärbte Knötchen, die bald sich vergrößern und die Wurzel mehr oder weniger stark verunstalten, so daß sie aussieht, als ob sie mit Pilzgallen besetzt wären. Zunächst sind die Knöllchen prall und fest, sobald aber die Pflanze üppiger ins Kraut schießt und Früchte ansetzt, werden sie runzelig und schrumpfen mehr und mehr zusammen, bis sie endlich bei der Samenreife brüchig und rissig werden. Mit dem im Ackerboden zurückbleibenden Wurzelwerke der Pflanze verwesen auch die vertrockneten Knöllchenreste.

Die Knöllchen sitzen entweder der Wurzel seitlich an und sind mit ihrem Gefäßbündel durch ein kleines Zweigbündelchen verbunden oder der Wurzelkörper selbst schwillt stellenweise knollig auf. In beiden Fällen stehen die bakterienhaltigen Zellen der Knöllchen mit den Stoffwanderungsbahnen des Hülsenfrüchtlers in engster Verbindung. Auf dem Querschnitte durch ein jüngeres, noch pralles Knöllchen, das beim Drücken einen milchig trüben Saft abgibt, fallen große Zellen auf, die weiter nichts sind als vergrößerte, aufgeschwollene Zellen der Leguminosenwurzel. Sie sind vollgestopft mit zarten, schlanken Stäbchen, den lebenden Bakterien, die mit Anilinfarben gleichmäßig färbbar sind, wie alle Bakterien.

Nicht alle Individuen zeigen die einfache Stäbchenform; manche erscheinen in Mißgestalten aller Art, z. B. spindelig angeschwollen, unregelmäßig stumpfkantig, dreiarmig wie ein Y. Diese Involutionsformen bilden die lebenden Bakterien aller Art unter ungünstigen Lebensbedingungen. Neben der äußeren Verunstaltung geht eine Abnahme des Inhaltes einher; oft bleiben nur ein oder wenige färbbare Knöllchen zurück, oft scheint es, als ob nur noch eine entleerte Haut sich mit Anilin schwach färbte. Die Umwandlung der Bakterien ist also ein Zeichen ihres Absterbens und scheint durch

die Pflanze selbst veranlaßt zu sein, die gewissermaßen die mit atmosphärischem Stickstoffe aufgebaute Leibessubstanz der Bakterien angreift und aufzehrt. Doch hierauf beruht die Stickstoffsammlung durch die Leguminose nicht allein.

Der aus volltätigen Zellen herausgepreßte Saft ist milchig, von Bakterien getrübt, aber wenig schleimig, viel weniger als in Reinkulturen. Hieran erkennt man, daß die Leguminose den von den Bakterien erzeugten Schleim, das Assimilationsprodukt aus dem atmosphärischen Stickstoffe, fort und fort an sich reißt. So liefern die Bakterien, bevor sie absterben, gewiß mehr als das Hundertfache der Stickstoffmenge, die in ihrer eigenen Leibessubstanz steckt. Die Aneignung der Assimilate beginnt nicht erst in dem letzten Akte des Knöllchendramas, da die Bakterien selbst aufgezehrt werden, sondern schon lange vorher. Daß sich die Leguminose schließlich auch den Stickstoff in den Leibern der schon in ihrer Form entstellten Bakterien nicht entgehen läßt und ihn vielleicht encymatisch herauslöst, wird uns nicht wundern.

Aller erreichbarer Stickstoff der Knöllchen wird in die oberirdischen Teile der Pflanze, besonders in die Samen übergeführt. Knöllchen blühender Lupinen enthalten z. B. 5,2 Proz. Stickstoff, zur Zeit der Samenreife nur noch 1,7 Proz., während die knöllchenfreien Teile der Wurzel immer ungefähr ebensoviel, nämlich 1,6 Proz. enthalten. Nur ein kleiner Teil der Bakterien geht unversehrt in den Ackerboden als Saatgut für das nächste Jahr über.

In den Knöllchen aller Leguminosen (Papilionaceen, Mimosaceen, Caes alpiniaceen) sind Bakterien beobachtet worden; Knöllchen ohne Bakterien gibt es nicht. Da nun weiter knöllchenfreie Leguminosen keinen Stickstoff sammeln, sondern ihre Stickstoffbilanz der anderer Pflanzen gleicht, so ergibt sich, daß die Bakterien die eigentlichen Stickstoffsammler sein müssen. Durch die bahnbrechenden Untersuchungen von Hellriegel und Wilfahrt[1]) wurde auch unzweifelhaft nachgewiesen, daß es gerade der Stickstoff der Atmosphäre sein muß, der von den knöllchentragenden Leguminosen aufgesammelt wird, und so die obige Anschauung fest begründet.

Über die Menge des durch die Knöllchenbakterien gewonnenen atmosphärischen Stickstoffes hat man berechnet, daß ein Hektar Leguminosen einen Gewinn von 150 kg atmosphärischen Stickstoffs gewährt, ein Hektar Getreide (Stickstoffzehrer) aber dem Boden 100 kg gebundenen Stickstoffs, sagen wir kurz Salpeterstickstoff, entreißt. Ein Hektar Hülsenfrüchtler würde also, als Gründüngung untergepflügt, ungefähr $1\,^1/_2$ ha Getreide zu einer Mittelernte reifen

[1]) Hellriegel und Wilfahrt, Untersuchungen über die Stickstoffnahrung der Gramineen und Leguminosen. 1888. Beilageheft zu der Zeitschrift des Vereins für die Rübenzuckerindustrie.

können, ohne jeden von dem Menschen zugeführten stickstoffhaltigen Dünger.

Rassen der Knöllchenbakterien. In den Reinkulturen aus verschiedenen Leguminosen sehen die Bakterien alle ganz gleich aus und wachsen auch auf Gelatine ohne auffällige Unterschiede. Auch in den Knöllchen der verschiedenen Hülsenfrüchtler haben die Bakterien die gleiche Form. So schien es, als ob alle Leguminosenknöllchen von derselben Spezies bewohnt würden. Sie erhielt den Namen Bacillus radicicola (Beyerinck) oder Rhizobium Leguminosarum (B. Frank).

Begießt man aber sterile Kulturen beliebiger Leguminosen, z. B. von Klee, Erbse und Wicke mit einer Aufschwemmung von Bakterien, die aus Erbsenknöllchen rein kultiviert worden sind, so entstehen zwar an der Erbse zahlreiche Knöllchen, ebenso an der Wicke, dagegen nur wenige oder selbst gar keine am Klee, der infolgedessen auch schlechter gedeiht. Umgekehrt waren Kleebakterien fast wirkungslos auf Wicke und Erbse. Nobbe und Hiltner[1]) sind der Ansicht, daß Knöllchenbakterien sich nur zwischen den Angehörigen der natürlichen Gruppen der Papilionaceen austauschen lassen, z. B. von Klee auf andere Trifolien, wie Luzerne und Steinklee, aber nicht auf Phaseoleen (Gemüsebohne, Lupine) und Vicieen (Saubohne, Linse, Erbse) und umgekehrt von den letzteren nicht auf Trifolieen. Es würden demnach Kulturrassen einer Bakterienart (Bac. radicicola) vorliegen, die allmählich, ungeahnt von der Landwirtschaft, durch die Leguminosenkultur herangezüchtet worden sind, vergleichbar den Heferassen der Gärungsgewerbe.

Symbiose oder Parasitismus.

Das merkwürdigste Verhältnis zwischen den Leguminosen und den Knöllchenbakterien wird gewöhnlich als eine Symbiose aufgefaßt, nämlich als ein Zusammenleben, von dem beide Teile Vorteil haben, ähnlich wie Alge und Pilz zum Flechtenkörper sich vereinigen. Dieser besteht bekanntlich aus farblosen, zu dichtem Filzwerke verflochtenen Fäden eines Pilzes und dazwischen liegenden grünen, blaugrünen oder braun gefärbten Zellen einer Alge. Diese sollen dem metatrophen Pilze die nötige organische Nahrung bereiten und dafür von ihm durch eine Gegenleistung entschädigt werden, nämlich durch Versorgung mit Wasser und mineralischer Nahrung und durch allgemeinen Schutz. Nun können aber die Algen, auch die in die Flechte eingesperrten, ganz selbständig leben; sie bedürfen des Pilzes in keiner Weise. Der Pilz verhält sich wie ein Parasit, der auf den Algen lebt, der freilich mit seinem weit-

[1]) Nobbe, Hiltner und Schmidt, Versuche über die Biologie der Knöllchenbakterien der Leguminosen, insbes. über die Frage der Arteinheit derselben. Landwirtschaftl. Versuchsstation 45. Band 1895, 47. Band 1896.

läufigen Mycelium nicht in die Alge hineinkriechen kann, wie der Bandwurm sich im Innern des Menschen aufhält. Er muß die Alge umschlingen und umwickeln; der Parasit umschließt seinen Wirt, die kleine Alge, und bildet so den Flechtenkörper.

Ein ähnlicher, zunächst sehr paradox erscheinender Parasitismus begegnet uns auch zwischen Leguminosen und Knöllchenbakterien: die Leguminose schmarotzt auf den Bakterien.

Um diese Ansicht uns zugänglich zu machen, wollen wir die Entwicklung der Knöllchen näher verfolgen. Die feinen Wurzelhärchen einer jungen, noch knöllchenfreien Leguminosenpflanze schieben und drängen sich überall zwischen die Bodenteilchen ein, um hier Wasser und mineralische Salze aufzunehmen, ja, sie scheiden sogar besondere Stoffe aus, um die Erdteilchen, mit denen sie dicht verkleben, zu lösen. So wird schon die unverletzte Oberfläche der Wurzeln chemotaktisch wirkende Stoffe vielfach absondern. Dazu kommen noch zahlreiche verletzte Wurzelhaare oder andere leichte Wunden der Wurzel, die anlockend auf die Knöllchenbakterien wirken werden, wenn diese in den wassererfüllten Räumchen zwischen den Bodenteilchen herumschwärmen und die zugleich als Eingangspforte dienen.

Sobald die in die Wurzel eingedrungenen Bakterien unter die besseren Ernährungsbedingungen gekommen sind, fangen sie an, sich reichlich zu vermehren: in dichtgedrängten Zügen dringen sie von der Oberfläche der Wurzel in deren Inneres vor, wobei ihnen wiederum die Pflanze den Weg dadurch zu ebnen scheint, daß sie die schwer durchdringbare Zellwand etwas auflockert. Ferner erweitert sie viele ihrer Wurzelzellen, schafft aus dem oberirdischen Kraute Kohlehydrate und Asparagin reichlich herbei und bereitet so eine mit Nährstoffen vollgestopfte Brutstätte für die Bakterien. Es bilden sich Knöllchen. Hier vermehren sich die Bakterien zunächst auf Kosten der Leguminose. Bald fangen sie aber an, selbständig zu arbeiten und den Stickstoff der Luft zu assimilieren, während ihr Kohlenstoffbedarf wohl während des ganzen Sommers durch die anfangs reichlich zugeführte Stärke gedeckt werden muß, die allmählich, vielleicht von der Leguminose selbst, verzuckert wird. Jetzt ist das Knöllchen in voller Tätigkeit, die Luft umspielt in den kleinen Interzellularräumen die bakterienreichen Zellen, in denen der Stickstoff festgehalten wird.

Erinnern wir uns der oben geschilderten Aneignung der Bakterienassimilate durch die Leguminose, so wollen wir dieselbe als Halbparasiten hinstellen, der nur in bezug auf den Stickstoffbedarf, den er weder aus der Atmosphäre, noch aus dem Salpeter des Bodens zu decken vermag, auf die Bakterien angewiesen ist. Für die Assimilate der Kohlensäure und für die Aufnahme der mineralischen Nahrung sorgt die Leguminose selbst.

Fäulnis und Fäulnisbakterien.

Wenn der Stickstoff einmal von den Pflanzen in ihre Körpersubstanz aufgenommen und in Eiweißkörpern, giftigen und ungiftigen Pflanzenstoffen allerart (z. B. Alkaloiden), dem Chlorophyll und anderen Farbstoffen (z. B. Indigo) chemisch gebunden worden ist, dann wird er erst wieder durch den Tod der Pflanze, durch Fäulnis und Verwesung zu neuem Kreislaufe befähigt. Während ihres Lebens scheidet die Pflanze in keiner Form Stickstoff aus ihrem Körper aus und kann lebend nur Parasiten und Pflanzenfressern als Stickstoffquelle dienen.

Im Tierkörper ist der Stickstoff vorwiegend an Eiweißkörper im weitesten Sinne und ihre Abzweigungen, die sogenannten Albuminoide, wie Mucin (Schleim), Glutin (Leim), Keratin (Horn) und Elastin (elastische Substanz) gebunden, ferner an die hochzusammengesetzten Stoffe, wie Hämoglobin, Nuclein, Chitin, Lecithin u. v. a. Aus allen diesen Verbindungen wird der Stickstoff schließlich erst nach dem Tode des Tieres durch die Fäulnis und Verwesung in einfachere chemische Körper zurückgeführt. Dazu kommt allerdings, daß die Tiere sowohl in Sekreten, z. B. der Milch, als auch in ihren Exkrementen, im Harn und Kot, eine Reihe stickstoffhaltiger Verbindungen regelmäßig abgeben. Dieser Stickstoff der Exkremente, bereichert durch den Stickstoff der Stallstreu, ist es ja, der dem Dünger seinen hohen Wert verleiht.

Im tierischen Stalldünger hat aber der Stickstoff noch nicht jene Form, in der er wieder als Pflanzennahrung dienen kann. Im Harn der Pflanzenfresser ist er vorwiegend als Hippursäure, im menschlichen Harn als Harnstoff, neben Harnsäure und einigen anderen Harnkörpern vorhanden. In dem Kot finden sich neben Eiweißresten der unverdauten Nahrung zahlreiche stickstoffhaltige Produkte, die teils der normalen Darmverdauung, teils einer im Darm schon beginnenden, durch Bakterien hervorgerufenen Fäulnis der Verdauungsrückstände entstammen: Indol, Skatol, Leucin, Tyrosin herab bis zum Ammoniak.

Keine dieser Verbindungen, selbst das Ammoniak nicht, ist geeignet, der grünen Pflanze, durch die doch aller Kreislauf des Stickstoffes sich hindurchbewegt, als Nahrung zu dienen. Erst durch die Fäulnis wird aller Stickstoff aus dem organischen Moleküle entbunden, erst durch die Bildung von Salpetersäure, durch die Nitrifikation, wird er wieder mineralisiert und der Pflanze zugänglich.

Nur wenn alle Bedingungen für die Entwicklung lebender Wesen erfüllt sind, tritt Fäulnis ein; sie ist ein biochemischer Vorgang. Sinkt die Temperatur unter eine gewisse Grenze, so faulen Kadaver überhaupt nicht, wie der überraschende Fund vollkommen wohlerhaltener Mammutleichen im großen Eisschranke der Natur,

im nördlichen Sibirien, zeigt. Ihr Fleisch war noch so wenig verändert, daß es von Hunden gefressen wurde, trotzdem es unberechenbare Tausende von Jahren gelegen hatte.

Wird ein anderer Faktor des Lebens, das Wasser, fern gehalten, so unterbleibt die Fäulnis ebenfalls; trocknes Fleisch in trockner Luft fault bekanntlich nicht. Trockenheit und niedere Temperatur verhindern oft zusammen die Fäulnis, so in Kirchenkrypten, wo unbalsamierte Leichname aus früheren Jahrhunderten dem staunenden Besucher wohlerhalten gezeigt werden. Weitere Mittel, die Fäulnis zu verhindern, bietet die früher erwähnte chemische und physikalische Desinfektion. Der ersteren bedient man sich zur Einbalsamierung der Leichen, beider zur Konservierung von Nahrungsmitteln. Die gesamte Konservenindustrie beruht auf dieser Erfahrung; sie ist erst möglich geworden durch die Kenntnis der Bakterien und ihrer Lebensweise.

Nur durch lebende Organismen und zwar durch saprogene Bakterien, die Fäulnisbakterien, wird Fäulnis hervorgerufen. Sie ist demnach eine Zersetzung stickstoffhaltiger Produkte des Tier- und Pflanzenlebens, besonders der Eiweißkörper, durch Bakterien.

Die Zersetzung abgestorbener Tier- und Pflanzenkörper, der tierischen Exkremente und des landwirtschaftlichen Stalldüngers ist nun freilich nicht ein einfacher Fäulnisprozeß, da gleichzeitig neben diesem noch mancherlei Gärungen die stickstofffreien Produkte der Organismen ergreifen und andere biochemische Prozesse, wie die Nitrifikation, hinzukommen. Ein buntes Gemisch von Bakterienwirkungen ist demnach die Zersetzung der Kadaver und des Mistes, so daß es oft unmöglich wird, den Anteil jeder einzelnen Bakterienart genau herauszufinden. Stätten der Fäulnis sind außer dem Darminhalte, den Tierkadavern und den Düngerhaufen alle Abortgruben und Schleusen, der schlammige Boden von Teichen und Flüssen, der Meeresboden, kurz, jeder Ort, wo stickstoffhaltige organische Körper bei geeigneter Temperatur und Feuchtigkeit sich selbst, d. h. der Einwirkung von Bakterien, überlassen sind.

Von den Fäulnisbakterien sind bis heute nur zwei genau bekannt und beschrieben worden, das ist

1. Bac. vulgaris (Hauser). Er erscheint fast regelmäßig, wenn man Fleischinfus offen stehen läßt, findet sich in faulem Fleische allgemein und fehlt nie im Darm. Er ist ein schlankes 0,0015 bis 0,004 mm langes, ungefähr 0,005 mm breites Stäbchen mit ausgesprochenem Kettenwuchs, sehr lebhaft beweglich durch zahlreiche Geißeln.

2. Bac. putrificus (Bienstock) ist der wichtigste Fäulniserreger, den man bis heute kennt. Die Sporen dieses Bazillus kommen regelmäßig im Darminhalte vor und dürften weit verbreitet

sein. Der Bazillus ist groß, nämlich 0,005 bis 0,006 mm, lebhaft beweglich, bei der Sporenbildung Trommelschlägerform annehmend und lebt anaerob. Er versetzt Fibrin, gekochte Milch, gekochtes Hühnereiweiß, Aleuronat aus Weizen in drei bis vier Tagen in starke Fäulnis mit heftiger Schwefelwasserstoffentwicklung unter Bildung von Ammoniak und Buttersäure, von Pepton, Leucin, Tyrosin, Indol und Skatol, den abstoßenden, auch aus der menschlichen Verdauung bekannten Riechstoffen.

Beide Fäulnisbakterien haben, wenn auch nicht in gleichem Maße, diese merkwürdige Eigenschaft: Wenn verschiedene Kohlehydrate, Stärke, Dextrin und verschiedene Zucker vorhanden sind, so werden diese von unseren Fäulnisbakterien vergoren, von dem Bac. vulg. schon allein, von dem Bac. putr. erst nach Zusatz einer stark gärenden Bakterie. Es wird aus Zucker eine Säure gebildet, wahrscheinlich Milchsäure, und diese unterdrückt nun die fäulniserregenden Eigenschaften der beiden Bakterien. Wir sehen, daß rohe Milch aus diesem Grunde gegen die Fäulnis geschützt wird, sie gerinnt, fault aber nicht; sie tut es auch nicht, wenn man den Bac. putr. reichlich einimpft. Denn sie enthält genug Milchsäurebakterien, deren Ausscheidungsprodukt, die Milchsäure, die Fäulnisbakterien unterdrückt. Kochen wir dagegen die Milch und töten dadurch die Milchsäurebakterien ab, so merken wir schon nach wenig Tagen, daß sie in stinkende Fäulnis verfällt. Die Fäulnisbakterien kamen zur Tätigkeit.

Wir haben hierin die Erklärung für das in der Küche vor alters her geübte Verfahren, Fleisch in rohe Milch einzulegen und dadurch vor dem Verderben zu bewahren, weil die Milch durch die entstehende Milchsäure antiseptisch wirkt. Künstlich ließ sich die Fäulnis gekochter Milch, die mit dem Bac. putr. geimpft war, dadurch unterdrücken, daß Säurebildner, wie Bac. coli oder Bac lactis acidi, zugesetzt wurde.

Die ausgesprochene Wirkung des Bac. vulg. sehen wir an der Fäulnis der Hühnereier. Aus fauligen Eiern wurde er stets isoliert; frische Eier, die man mit ihm impfte, wurden faul.

Die Leichenfäulnis beginnt von innen heraus, indem die vom lebenden Epithel mühsam zurückgehaltenen Bakterien durch das tote hindurch aus Mund, Darm, kurz aus allen bakterienbewohnten Körperhöhlen in die Gewebe eindringen. Anfangs mag es ein buntes Gemisch sein, später aber unterdrücken die Fäulnisbakterien alle anderen. So ließen sich aus den Organen von 2—4 Wochen lang beerdigten Leichen Reinkulturen des Bac. putrificus gewinnen.

In den Kadavern beerdigter Versuchstiere waren Cholerabazillen nach 20 Tagen, Tuberkelbazillen nach 2—3 Monaten, Pestbazillen nach 30 Tagen als sicher abgestorben erwiesen. Sporen-

bildende, wie die Milzbrandbazillen, können sich jahrelang halten.[1])

Die eiweißarmen, aber an Pflanzensäuren reichen Früchte, wie Obst, Weinbeeren, Apfelsinen sind durch ihre Säuren gegen Bakterien geschützt, aber nicht gegen Schimmelpilze. Diese sind die Erreger der Früchtefäulnis. Die sogenannte Edelfäule der Beeren wird durch die allverbreitete Botrytis cinerea hervorgerufen. Sie tötet die Zellen der Beerenhaut, erleichtert dadurch die Wasserverdunstung und die Konzentration des Saftes. Die von der Edelfäule erhoffte Verbesserung des Traubensaftes beruht darauf, daß der Pilz, obgleich er auch Zucker verbraucht, die Säuren zehrt, zuerst die Gerbsäure, dann Wein- und Apfelsäure. Der Saft edelfauler Beeren kann auf diese Weise dreimal soviel Zucker wie derjenige ungefaulter Beeren bei gleichem Säuregehalte erreichen.

Salpeterbakterien.

Die Bildung von Salpetersäure oder die Nitrifikation im Ackerboden galt früher als eine rein chemische Oxydation durch den Luftsauerstoff. Bald mehrten sich aber die Anzeichen, daß auch hier ein biochemischer, durch Bakterien vermittelter Vorgang sich abspiele. Nach zahlreichen vergeblichen Bemühungen anderer Forscher, diese Bakterien zu isolieren und zu kultivieren, gelang es endlich dem russischen Naturforscher Winogradsky die sonderbare Lebensweise der Salpeterbakterien aufzudecken.[2])

Überall im Ackerboden und in unkultivierter Erde, in der oberen Schicht des verrottenden Düngerhaufens sind Salpeterbakterien unermüdlich tätig. Im großen Maßstabe werden sie, ohne daß man sie kannte, seit Jahrhunderten in den Salpeterplantagen gezüchtet, in denen man fäulnisfähiges Material (Dünger, tierische Abfälle allerart, Felle und Leimreste usw.) mit kalkreicher Erde vermengt und in Haufen aufgeschichtet.

Die großen Salpeterlager Chiles verdanken ihre Entstehung der Tätigkeit von Salpeterbakterien in einer früheren Erdperiode, im Quartär, und sind wahrscheinlich durch Zusammenschwemmung des an verschiedenen Orten auf faulenden Organismen gebildeten Salpeters in den regenlosen Küstenstrichen entstanden.

Der Ammonstickstoff wird nicht sofort zu Salpetersäure oxydiert, wie man früher annahm, sondern zunächst zu salpetriger Säure und

---

[1]) Vergl. Petri, Versuche über das Verhalten der Bakt. des Milzbrandes der Cholera, des Typus und der Tuberkulose in beerdigten Tierleichen. Arbeiten des kaiserl. Gesundheitsamtes. VII. 1890.

[2]) Winogradsky, Untersuchungen über die Nitrifikationsorganismen, 1—5. 1889—1891. Annalen des Institutes Pasteur in Paris. IV—V.
Ferner: Zur Mikrobiologie des Nitrifikationsprozesses. Centralblatt für Bakteriologie. 2. Abteil. II. 1896.

diese dann zu Salpetersäure. Der Prozeß zerfällt demnach in zwei Teilprozesse, eine Nitritbildung aus Ammoniak und eine Nitratbildung aus den Nitriten. Jeder dieser beiden Prozesse wird von besonderen Bakterien durchgeführt. Die einen, die Nitritbakterien, vermögen nur das Ammoniak zu salpetriger Säure zu verarbeiten, die anderen, die Nitratbakterien, die letztere zu Salpetersäure. Beide Bakterienarten kommen neben- und nacheinander im Ackerboden vor, und da die eine sogleich weiter verarbeitet, was die andere gebildet hat, so häuft sich salpetrige Säure gar nicht an; es erscheint im Boden das Endprodukt der beiden Teilprozesse, die Salpetersäure. Nur im Experiment mit reinen Kulturen lassen sich die beiden Vorgänge getrennt verfolgen, beide verlaufen hier ziemlich langsam.

Alle Salpeterbakterien wachsen nur aerob, was bei ihrer oxydierenden Wirksamkeit nicht zu verwundern ist. Des Lichtes bedürfen sie nicht, trotzdem sie die Kohlensäure der Luft assimilieren. Das ist eine der wichtigsten Entdeckungen in der neueren Physiologie, worauf auf Seite 619 ff. im siebenten Hefte des vorvorigen Jahrganges dieser Zeitschrift hingewiesen wurde. In drei Versuchen, bei denen die ursprüngliche Nährlösung 6 mg Kohlensäure als kohlensaures Magnesium enthielt, ergab nach mehreren Wochen die Ernte von 37,6, 26, 17,5 mg Kohlensäure, die, wie nachgewiesen wurde,[1]) aus der Luft aufgenommen worden war, assimiliert ohne Licht und Chlorophyll. Man vergleiche hiermit, daß 1 qcm Blattfläche der Sonnenblume bei ununterbrochener 24stündiger Beleuchtung etwa 4,26 mg Stärke bilden würde, entsprechend einer Verarbeitung von 6,9 mg Luftkohlensäure.

Salpeterzerstörer und Stallmistdüngung.

Die Bildung der Salpetersäure durch Bakterien bezeichneten wir als Nitrifikation. Neben diesen der Landwirtschaft so nützlichen stickstofffliefernden Bakterien kennt man aber auch solche, — wenn auch noch unvollkommen — die den Salpeter verzehren, z. B. den Bac. denitrificans und den Bac. pyocyaneus. Das Gespenst des Stickstoffverlustes durch Salpeterzersetzung beunruhigt seit einigen Jahren die Landwirtschaft. Man beobachtete, daß der Salpeterstickstoff und ebenso der Stickstoff im Ammoniak, im Harnstoff und in den Gründüngungspflanzen bei einer gleichzeitigen Düngung mit frischem Pferde- und Rinderkot viel schlechter als ohne diese ausgenutzt wurde, daß Stickstoffverlust und Ernteausfall sich einstellten. Man soll dies aber nicht allein den denitrifizierenden Bakterien zuschreiben, sondern bedenken, daß die unmittelbare Schä-

[1]) Godlewski, Über die Nitrifikation des Ammoniaks und die Kohlenstoffquellen bei der Ernährung der nitrifizierenden Fermente. Referat im Centralblatt für Bakteriologie II. 2. S. 458.

digung der Kulturpflanzen nur durch organische Verbindungen des frischen Mistes beobachtet wurde.

Stroh und Kot verfallen im Ackerboden einer langwierigen Fäulnis und Gärung, die erst alle organischen Stoffe zerlegt haben muß, bevor eine günstige Wirkung aus dem Ernteausfall erwartet werden kann. Aller organischer Dünger ist eine Nährlösung für Mikroorganismen allerart und ist auch den Salpeterzerstörern förderlich. Je mehr man auf 1 ha Dünger gibt, desto gefährlicher wird die Nährlösung. Auch reine Mineraldüngung mit Salpeter oder schwefelsaurem Ammon verfällt teilweise den niederen Organismen direkt als Stickstoffquelle. Aller Dünger muß erst für diese Mikroorganismen entwertet werden, bevor er deutlich den Kulturpflanzen nützen kann. So wollen wir uns nicht wundern, daß eine Strohdüngung noch im zweiten Jahre negativ wirkte und daß auch Kot jetzt nur ein geringfügiges Plus ergab.

Hierin ist die Erklärung für eine von Gutsbesitzern mit ausgedehnten Feldern aber ungenügendem Düngervorrate geübte Sitte zu finden. Sie fahren den Leuten ohne Feldbesitz, die sich aber mit Viehzucht abgeben, den Stalldünger auf ihr eigenes Feld und überlassen ihnen das Stück, auf welches der Dünger ausgebreitet wurde, unentgeltlich zum Kartoffelanbau für ein Jahr. Der erst im nächsten Jahr wirksame Dünger entschädigt sie dafür, daß sie das Verfügungsrecht über ihren Acker abgetreten hatten. Die Düngung mit chemischen Produkten hat diese Sitte mehr und mehr verdrängt.

Der schon im Stalle beginnende, auf der Dungstätte sich fortsetzende und steigernde Verlust an Stickstoff beruht hauptsächlich auf der Verflüchtigung des aus dem Harn und durch Fäulnis entstehenden Ammons. Um diese zu verhindern, hat man, von Versuchen mit Reinkulturen des Bac. denitrificans ausgehend, Schwefelsäure empfohlen, die in den Kulturen bereits bei 0,17 Proz. alles Wachstum unterdrückte. In der Praxis ist Schwefelsäurekonservierung nicht ausführbar. Da außerdem nicht die Denitrifikation bekämpft werden muß, sondern die Verflüchtigung des Ammoniaks, so ist man zur Konservierung mit Kainit und Superphosphat gekommen, die den Gesamtverlust von Stickstoff bei fünf Monate langem Lagern um zirka 66 Proz. verminderte. Ihre Wirkung beruht auf der Festhaltung des Ammoniakstickstoffes, also derjenigen Form des gebundenen Stickstoffes, die durch Harn- und Fäulnisbakterien allgemein produziert wird.

Gärung und Gärungsbakterien.

Wenn wir bei der Fäulnis in der Hauptsache von der Befreiung des in den Organen lebender Wesen festgelegten Stickstoffes

reden mußten, so werden wir jetzt bei der Gärung vorwiegend von der Befreiung der organischen Kohlensäure handeln.

Die einzige Kohlenstoffquelle, aus der alle Organismen unmittelbar oder mittelbar schöpfen, ist die Kohlensäure der Luft. Wie bekannt, können die Menschen und Tiere nicht selbst die Kohlensäure in organische Verbindungen überführen; wir sind in unserem Kohlenstoffbedarfe auf die Versorgung durch die Pflanzen angewiesen. Die zahlreichen organischen Verbindungen (mit und ohne Stickstoff), die die Pflanzen aus der Kohlensäure der Luft aufbauen, sind die Grundlagen für alles tierische Leben auf der Erde, und die Zurückgabe des organischen, gebundenen Kohlenstoffes als Kohlensäure in die Atmosphäre verbürgt allein den Fortbestand alles Erdenlebens. Für diese Befreiung der Kohlensäure sorgen zum Teil alle lebenden Organismen, Tiere und Pflanzen, schon selbst durch die Atmung, wobei die von der Pflanze mit Sonnenenergie beladene, organisch gebundene Kohlensäure ihrer Energie zur Unterhaltung des Lebens beraubt und an die Atmosphäre zurückgegeben wird.

Alle andere Kohlensäure aber, die nicht ausgeatmet wird und beim Aufbaue des Körpers in organischen Verbindungen gebunden worden ist, wird erst nach dem Tode eines Organismus durch dessen Zersetzung befreit. Soweit der Kohlenstoff mit Stickstoff zusammen zu Eiweiß und anderen Stoffen vereinigt ist, entweicht er als Kohlensäure neben Methan bei der Fäulnis. Die zahllosen stickstofffreien Verbindungen des Tier- und Pflanzenkörpers aber, wie Kohlehydrate, Glykoside, Alkohole, organische Säuren und Fette sind nicht fäulnisfähig; sie werden durch die Gärung zersetzt, wobei Kohlensäure ein Endprodukt ist.

Die Gärungen sind in der Natur noch verbreiteter als die Fäulnis, und sie arbeiten mit dieser zusammen an der Zerstörung aller abgestorbenen Tiere und Pflanzen, ferner dienen sie auch zur Bereitung zahlreicher Nahrungs- und Genußmittel (saure Milch, Käse, Sauerkraut, Brot, Alkohol) und sind endlich gefürchtet als die Verderber von Milch, Butter, Wein, Bier usw. Auch greifen sie bald helfend, bald schädigend in viele technische Prozesse ein.

Unter Gärung überhaupt verstehen wir die biochemische Zersetzung stickstofffreier, organischer Verbindungen, besonders der Kohlehydrate durch bestimmte Gärungserreger.

Bedingungen für die Gärung sind außer dem löslichen, gärungsfähigen Material noch die nötigen Nährstoffe, vor allem auch eine besondere Stickstoffquelle, ferner geeignete Temperatur und Feuchtigkeit, genau wie bei der Fäulnis. Obgleich man lange wußte, daß ein gewisses Etwas, das Fermentum, zur Lösung hinzukommen müsse, damit Gärung eintritt, so gelang es doch erst Pasteur, nachzuweisen, daß jede Gärung von einem lebenden Organismus erregt

wird, nicht von einem chemischen Fermente lebloser Art, wie man früher vermutete.

Wohl zu unterscheiden von den Gärungserregern sind die Enzyme. Sind erstere lebende Wesen, so sind letztere nur chemische, von lebenden Organismen erzeugte Körper; erstere assimilieren, wachsen und vermehren sich in dem Maße, als ihnen gärungsfähiges Material und Nahrung geboten wird. Das kann das Enzym nicht; es ist und bleibt, trotz mancher an lebende Wesen erinnernde Eigenschaften ein lebloses Produkt von allerdings leicht zerstörbarer Konstitution, die es mit den Eiweißkörpern, denen es auch sonst nahe steht, teilt.

Alle Enzyme haben die Eigenschaft, Wasserstoffsuperoxyd in Wasser und Sauerstoff zu zerlegen, wodurch sie den anorganischen Katalysatoren nahe gerückt werden. Erstaunlich ist auch, daß diese anorganischen Katalysatoren, wie sie Bredig[1]) in den kolloidalen Lösungen von Platin und anderen Metallen untersuchte, gegen Temperatur und Gifte nicht weniger empfindlich sind, wie die Enzyme. Die Enzyme können also als organische Katalysatoren betrachtet werden, denen ein Rest des Lebens anhaftet.

Die Gärungserreger nennt man meist Hefe und unterscheidet genauer drei Gruppen:

1. Spalthefe, d. s. die Gärungsbakterien,
2. Sproßhefe, d. s. die Sproßpilze (Saccharomyces), die Erreger der alkoholischen Gärung des Zuckers, im täglichen Gebrauche schlechthin Hefe genannt,
3. Schimmelhefe, d. s. Schimmelpilze; sie werden in den althergebrachten Gärungsprozessen bei uns nicht verwendet, ihre Heimat ist Ostasien, wo die japanische Sakébereitung schon 90 v. Chr. verbürgt ist.

Die Gärungsbakterien.

Als Pasteur nachwies, daß die meisten Gärungen durch Bakterien hervorgerufen werden, standen ihm die kunstvollen Methoden, die wir jetzt als selbstverständlich hinnehmen, noch nicht zu Gebote, die Unterscheidung nahe verwandter Arten war unmöglich. So war es zunächst ausreichend, für jede Gärung einen spezifischen Erreger vorauszusetzen, ein Bacterium aceti, als den der Essigsäuregärung, ein Bact. butyricum für die Buttersäuregärung usw. So unterschied man auch bis zu Emil Christians Hansens umwälzenden Forschungen nur wenige Spezies von Sproßhefe, so z. B. den Saccharomyces cerevisiae der Bierbrauerei, den Sacch. ellipsoideus der Weinbereitung u. a. Heute unterscheidet man Hunderte von Heferassen der alten Spezies Sacch. cerevisiae und ebenso bei der Weinhefe.

[1]) Bredig, anorganische Fermente. Leipzig 1901. Habilitationsschrift.

Bei diesen technischen Gärungen, die so alt sind wie die menschliche Kultur, hat sich in den winzigen, Jahrtausendelang unbekannten Gärungsorganismen dasselbe vollzogen, was wir in unseren Kulturpflanzen und -tieren absichtlich hervorzurufen uns bemühen, nämlich die Rassenbildung. So leicht es nun ist, die Rassen unserer Kulturpflanzen zu unterscheiden, so schwer ist es, Merkmale herauszufinden für die morphologisch schwer oder gar nicht trennbaren Heferassen. Es müssen hier physiologische Merkmale, wie Verhalten zur Temperatur (verschiedenes Optimum), spezifische Gärtüchtigkeit, Art und Mischungsverhältnis der Nebenprodukte der Gärung, z. B. der Ausscheidung der Bakterien u. v. a. herangezogen werden. Auch darf man nicht übersehen, daß die Rassenbildung unausgesetzt fortgeht, daß alte Rassen aussterben, neue unter anderen Betriebsbedingungen an ihre Stelle treten. Wie schnell in doch verhältnismäßig kurzer Zeit Kulturrassen entstehen können, zeigt schon die Modeliebhaberei der Blumenzucht, z. B. des Chrysanthemum, zeigt die Kartoffel mit mehr als 500 durch Gestalt und Farbe, Stärke und Eiweißgehalt, Geschmack und Haltbarkeit unterschiedene Rassen, die alle erst durch die allgemeine Weltkultur dieser Pflanze in zwei bis drei Jahrhunderten entstanden sind. Wie bei der Sproßhefe, so sind auch im Molkereibetriebe, bei der Essiggärung viele Rassen von Bakterien entstanden.

Es besteht aber auch der umgekehrte Fall, daß mehrere, morphologisch trennbare Bakterienarten gleiche zymogene Eigenschaften besitzen, so kennt man z. B. 10—12 Erreger der Milchsäuregärung, auch so viele der Buttersäuregärung.

Als Hauptprodukt der meisten Gärungen tritt Kohlensäure auf. Daneben erscheint gewöhnlich noch ein zweites spezifisches Hauptprodukt, nach dem die Gärung benannt wird, z. B. Buttersäure bei der Butterbereitung, Schleim bei der Schleimgärung, Methan bei der Methangärung der Zellulose. Hierzu gesellen sich aber bald mehr, bald weniger Nebenprodukte.

Die Essiggärung.

Unter den Gärungen einwertiger Alkohole hat die Essiggärung des Äthylalkohols allein praktische Bedeutung. Alkoholhaltige Flüssigkeiten, wie Bier, Wein u. a. bedecken sich bei längerem Stehen an der Luft und bei warmer Temperatur mit einer zarten, weißlichen Haut und werden sauer. Die Haut besteht zumeist aus Essigbakterien. Zuweilen hat sich aber auch statt ihrer der Kahmpilz, eine Sproßhefe (Saccharomyces Mycoderma) eingefunden, die den Alkohol sofort zu Kohlensäure und Wasser oxydiert, was die Essigbakterien langsam mit der Zwischenstufe der Essigsäure tun.

Die Leistung einer von den ungefähr 10 Arten der Essigbakterien zeigt folgendes Beispiel. Bac. Pasteurianus bildete in 125 ccm Lager-

bier, das 3,7 Volumprozent Alkohol enthielt, bei 34° C nach sieben Tagen 4,2 g Kohlensäure. Der Alkohol war ganz verschwunden, und allmählich ging auch infolge weiterer Oxydation die Essigsäure zurück.

Die technische Essigfabrikation muß demnach, um Verluste möglichst zu vermeiden, den gebildeten Essig immer zur rechten Zeit abfangen, damit er nicht weiter verbrannt werde. In jeder Essigfabrik besteht die sogenannte Essigmutter, die Gärungserreger, aus Essigbakterien, von denen die Praxis, wie in allen Gärungsgewerben, in der vorbakteriologischen Zeit unbewußt die Arten mit den vorteilhaftesten Eigenschaften bei sich eingebürgert hat.

Die Schnellessigbakterien sind akklimatisiert an hohen Alkoholgehalt des Essiggutes und entsprechend hoher Essigproduktion neben sehr bescheidenen Ansprüchen an die Nahrung. Die gebräuchlichsten Methoden stammen noch aus einer Zeit, da man die Essigbildung nur für eine Wirkung der Luft, d. h. ihres Sauerstoffes, hielt. Sie zielen deshalb darauf ab, die alkoholische Flüssigkeit möglichst mit der Luft in Berührung zu bringen und zwar dadurch, daß die Flüssigkeit durch hohe Schichten eng zusammengerollter Hobelspäne langsam hindurchfließt. Der bessere Zutritt der Luft befördert ja in der Tat die Essigbildung aber nur mittelbar dadurch, daß sie die auf den Hobelspänen wachsenden Essigbakterien reichlich umspült. Als Essiggut, d. i. die zu vergärende alkoholische Flüssigkeit kann Beeren- und Obstwein, dünner Branntwein, dünner Alkohol jeder Herkunft verwendet werden. Nur verleiht die Art des Essiggutes dem Essig stets noch einen besonderen Geschmack durch die von der Gärung nicht veränderten Bestandteile.

Die Keime der Essigbakterien sind in der Natur weit verbreitet; auch der Staub trägt sie fort; sie bleiben staubtrocken 4—5 Monate lang entwicklungsfähig. Ihre Hauptpflanzstätte sind die Weinberge, wo sie als Trabanten der Weinhefe in der Erde überwintern und im Herbste auf den zerplatzten Beeren reichlich sich einfinden. Deshalb enthält der frische Most stets Essigbakterien, die nicht selten zu einer Gefahr für den Wein (Essigstich) werden. Nicht weniger häufig finden sie sich in den übrigen Gärungsbetrieben.

Die Milchsäuregärung.

Die Fähigkeit, aus Zucker Milchsäure (Äthylidenmilchsäure) zu bilden — beim Fehlen des Zuckers auch aus Eiweiß — ist eine allgemeine Eigenschaft der lebenden Substanz. Neben dieser vitalen Milchsäure liefern aber auch Bakterien eine weit größere Menge, die als zymotische von ersterer unterschieden werden soll.

Diese Milchsäuregärung spielt im Molkereibetriebe und in der Brennereimaische eine große Rolle, bald als unentbehrlicher Gehilfe, bald als gefürchteter Eindringling. Als all-

gemein verbreiteter, spontaner Säurer der Milch ist nach vielen Irrgängen jetzt allgemein das Bact. lactis aciti (Leichmanns) anerkannt, ein kurzes, fast kokkenhaftes, unbewegliches Stäbchen, während zur Säuerung der Brennereimaische der Bac. acidificans longissimus verwendet wird, der im Gegensatz zum vorigen fast so lang ist wie sein Name, zirka 0,003 bis 0,007 mm lang und 0,0004 bis 0,0007 mm breit.

Die aus dem gesunden Euter steril abfließende Milch ist selbst bei größter Reinlichkeit der Einnistung zahlreicher Bakterien ausgesetzt; die Milchgefäße liefern die gewünschte Aussaat der Säurebakterien, auch etwaige Verunreinigungen aus dem Spülwasser und der unvermeidliche Staub und winzige Partikelchen von Kuhmist helfen mit. Die Milch ist eine ausgezeichnete Nährlösung für Bakterien allerart, natürlich auch für pathogene Arten. Durch Kochs neueste Beobachtungen darüber, daß die menschliche Tuberkulose nicht auf Rinder übertragbar ist, ist der Standpunkt wieder erschüttert worden, den man gegenüber der Milchverunreinigung mit Rindertuberkelbazillen als feste Errungenschaft bereits angenommen hatte. Trotzdem ist man noch nicht gewillt, tuberkelhaltige Milch als ungefährlich zu betrachten und hält an den gewohnten Sicherheitsvorschriften fest. Zur Sterilisation besonders der Kindermilch hat man die verschiedensten Apparate erdacht. Immer bleiben aber selbst nach $1\,^1/_2$ stündigem Kochen im Soxlehtschen Apparate noch einige unverwüstliche Sporen zurück, eine vollständige Sterilisation erscheint ohne Veränderung der Milch unmöglich. Da aber der Hauptteil der Milchbakterien sporenfreie Zellen sind, die schon in kurzer Zeit, nach 5—10 Minuten langem Kochen sicher getötet werden, so kehrt man allmählich zu dem altbewährten Verfahren der Hausfrau in der guten alten Zeit zurück und stellt die abgekochte Milch kühl, damit die nicht getöteten Sporen nicht auskeimen können. Man beruhige sich besonders dadurch, daß Tuberkelbazillen bei dem in der Haushaltung üblichen Aufwallen der Milch (bei 98 °) vollkommen getötet werden; die Milch verbleibt hierbei etwa 10 Minuten lang auf einer Temperatur von 90 ° und mehr oder 15 Minuten lang bei 80 ° und mehr, was mehr als genug ist, alle Zellen abzutöten.

Säurung von Milch und Rahm. Die Milchsäuregärung von Milch bewirkt, daß das in saurer Lösung unlösliche Kasein ausgefällt wird, die Milch gerinnt. Das durch Erwärmen oder Zusatz von heißem Wasser vollends ausgefällte Kasein, der Quark, dient bekanntlich zur Herstellung des Sauermilchkäses (Kuhkäses, Handkäses usw.).

Die Absicht des Butterns, das Milchfett möglichst rein zu sammeln, dicht zu verarbeiten und zugleich von den das Verderben der Butter beschleunigenden Stoffen zu befreien, wird zwar vorwiegend mechanisch erreicht, aber einen wichtigen Anteil hat die

Milchsäuregärung des Rahmes daran dennoch. Die saure Reaktion begünstigt das Ausbuttern und die Verschmelzung der feinen Fettkügelchen. Der Hauptteil der Eiweißkörper, der durch die Milchsäuregärung in noch unbekannter Weise beeinflußt wird, und ebenso der unvergorene Milchzucker und die Milchsäure gehen vorwiegend in die Buttermilch über. Die fertige Butter ist also möglichst befreit von denjenigen Stoffen, die den zahllosen Bakterien neues Nährmaterial spenden könnten.

Was das Ranzigwerden der Butter betrifft, so sind folgende Untersuchungsergebnisse zu registrieren: Sterile Butter aus steriliſiertem Rahm hergestellt, wird nicht ranzig, weder an diffusem Lichte, noch an direkter Sonne. Auch der Sauerstoff der Luft bewirkt es nicht, etwa durch Oxydation des Butterfettes zu Buttersäure usw. Werden Antiseptika, z. B. 1 Proz. Salizylsäure, der an der Luft stehenden Butter zugesetzt, so wird sie auch nicht ranzig. Impft man aber Sterilrahmbutter, die spontan nicht ranzig wird, mit ranziger Butter, so wird sie innerhalb von 14 Tagen durch und durch ranzig, was sehr für Organismenwirkung spricht. Unterstützt wird diese Vermutung dadurch, daß hoher Gehalt an Kasein und Milchzucker, also an Nährstoffen für Organismen, das Ranzigwerden beschleunigt, dagegen Milchsäurezusatz es verzögert. Ob das Ranzigwerden durch ein aus der Milch stammendes fettspaltendes Enzym hervorgerufen wird, wie Reimann [1]) annimmt oder ob es Mikroorganismen bewirken, wie Jensen [2]) wahrscheinlich mit Recht behauptet, ist noch nicht endgültig festgestellt.

Der Käse. Das Ausgangsmaterial für die Käsebereitung ist entweder der Quark, d. i. das durch Milchsäuregärung ausgefällte und mit Milchsäure durchsetzte Kasein oder der Bruch, d. i. das durch Labferment aufgefällte, nicht gesäuerte Kasein. Beide, Quark und Bruch enthalten außerdem noch größere und kleinere Mengen des Milchfettes, je nachdem Vollmilch (beim Fettkäse) oder verdünnte, bez. Magermilch (beim Magerkäse) benutzt wurde.

Über die Reifung des Käses (Untersuchungen mit Emmenthaler vorgenommen) läßt sich ebenfalls kein abgerundetes Bild geben. Soviel ist bekannt, daß die Käsefabrikation darauf beruht, daß das Kasein peptonisiert und trypsiniert werde. Wodurch dies aber geschieht, weiß man nicht. Die einen sagen, es bewirken die Milchsäurebakterien, die anderen meinen, es sei die Bac. nobilis u. a. Babcock und Russel [3]) behaupten: Nicht Bakterien liefern die das Kasein spaltende Enzyme, sondern in der Milch selbst steckt eines,

---

[1]) Reimann, Untersuchungen über Ursachen des Ranzigwerdens der Butter. Centralblatt für Bakteriologie. 2. VI. 1900.

[2]) Jensen, Studien über das Ranzigwerden der Butter. Ebenda VIII. 1902.

[3]) Babcock und Russel, Galaktase, das der Milch eigentümliche proteolytische Ferment. Centralblatt für Bakteriologie 2. VI. 1900.

die Galaktase, ein zweites pepsinartiges enthält das Lab. Die Galaktase wurde in jeder tierischen Milch, auch in Frauenmilch, nachgewiesen und gehört zu den Trypsinen. Die Zukunft wird darüber entscheiden, ob die von manchen heute noch angezweifelte Galaktase existiert, ob die Milchsäurebakterien überhaupt an der Reifung ernstlich beteiligt sind oder ob sie nur durch die anfängliche Säuerung antiseptisch wirken und so der Galaktase und dem Labpepsin einen reinen Boden schaffen. Der Teleolog müßte die Entdeckung der Galaktase mit Freuden darüber begrüßen, daß die Natur, als sie die Milch mit Kasein überlud, auch zugleich das lösende, seine Verdauung fördernde Enzym hinzufügte.

Ein weiteres Produkt der Milch, der Kefyr, ein schwach alkoholisches, stark schäumendes Getränk aus Kuh- und Stutenmilch, entsteht durch Zusammenwirken von Milchsäurebakterien und einem Sproßpilze (Saccharomyces). Beide zusammen bilden die Kefyrkörner des Handels, die seit Alters her in den Kaukasusländern gebrauchten Erreger der Kefyrgärung.

In den Brennereien hatte man früher sehr die Entwicklung von Buttersäurebakterien zu fürchten, deren Sporen bei Bereitung der Hefemaische aus Grünmalz trotz zweistündigen Erwärmens auf 70° natürlich nicht getötet wurden. In der Praxis kam man schließlich zu der Einsicht, daß ein gewisser Säuregrad der Maische diese gefürchteten Eindringlinge unterdrückte, ohne die Sproßhefe zu schädigen. Die genauere Verfolgung dieser Erfahrung ergab, daß die Hefemaische durch Milchsäurebakterien gesäuert werde. Man schickte nunmehr eine solche Milchsäuregärung durch den großen Bac. acidificans (oder neuerdings $^1/_2$—1 Proz. der konzentrierten technischen Milchsäure) der Aufzucht der Hefe, die später in die großen Gärbottiche als Aussaat geschüttet werden soll, voraus, indem man die Hefemaische mit Reinkulturen der Säurebildner impfte und bei 45 bis 50°, dem Optimum für diese Milchsäurebakterien, hielt. Es entwickelt sich reichlich Milchsäure, die die Buttersäurebakterien vollkommen zurückdrängt. Diese erliegen außerdem, da ihr Optimum ungefähr 40° ist, bei der hohen Temperatur überhaupt schon der Konkurrenz der Milchsäurebakterien.

Einsäuerung von Nahrungsmitteln. Die sauren Gurken und das Sauerkraut liefern bekannte Beispiele für die Anwendung der Milchsäure in der Hauswirtschaft. Der aus den eingewässerten und absterbenden Gurken herausdiffundierende Zucker verfällt einer Milchsäuregärung und verschwindet schließlich ganz. An seine Stelle tritt Milchsäure neben geringen Mengen von Essig- und Bernsteinsäure. Eine reiche Flora von Mikroorganismen entwickelt sich. Auf der anfangs schäumenden Decke fehlt nie Oidium lactis, dem sich häufig Penicillium glaucum zugesellt. Der Bodensatz besteht ausschließlich aus unbeweglichen, kurzen Stäbchenbakterien,

vorwiegend dem Bacterium lactis aciti, daneben finden sich andere zufällige Ansiedler. Es dürfte sich, um eine glattere Reifung zu erzielen, wohl empfehlen, etwas saure Milch und Zucker von Anfang an hinzuzufügen, um die Milchsäurebakterien schnell in Flor zu bringen.

Das Verderben von Getränken und Nahrungsmitteln wird oft durch Milchsäuregärung hervorgerufen. Das Umschlagen des Bieres, das erst bei einem Alkoholgehalte von 7 Proz. geschützt ist, beruht auf der Wirkung von Milchsäurebakterien, die das Bier mehr und mehr trüben und ihm einen widerlichen Geschmack geben. Gekochte Gemüse werden ebenfalls sehr oft durch Milchsäurebakterien sauer, doch greift hier auch Buttersäuregärung ein.

Die Buttersäuregärung.

Während die Milchsäuregärung mit allen Zeichen einer reinen Enzymwirkung ausgestattet ist und ohne Nebenprodukte verläuft, zerstören eine Anzahl Bakterien bei anderen Gärungen, tiefer eingreifend, die Moleküle der Kohlehydrate und liefern als Anzeichen dafür mehrere Hauptprodukte, unter denen Kohlensäure und sehr oft Wasserstoff erscheinen.

Die Buttersäuregärung oder Butylgärung ist in der Natur nicht minder verbreitet, als die Milchsäuregärung. Die Keime der Butylbakterien, meist widerstandsfähige Sporen, hat man regelmäßig in Erde, Milch, Kot, unreinem Wasser, kurz überall gefunden. Da, wo in der Natur kohlehydratreiches Pflanzenmaterial bei genügender Temperatur und Feuchtigkeit sich zersetzt, findet man Buttersäurebakterien neben Fäulnisbakterien in voller Tätigkeit.

Früher galt als einziger und vielseitiger Erreger der Buttersäuregärung der Vibrion butyrique Pasteurs, der aber morphologisch wie physiologisch eine Kollektivspezies ist. Ungefähr 20 verschiedene Buttersäurebakterien sind mehr oder weniger genau beschrieben worden. Hervorzuheben ist noch, daß keine der Buttersäurebakterien Zellulose vergärt und daß keine Methan bildet.

Die Methangärung und die Wasserstoffgärung der Zellulose.

Eine viel größere Rolle als die Buttersäuregärung spielt die anaerobe Vergärung der Zellulose bei der Vernichtung der sich anhäufenden Pflanzenreste im Schlamm von Flüssen, Teichen und Meeren, ferner im Stallmist und im Ackerboden. Auch im Darm der Pflanzenfresser und des Menschen entwickeln zahllose Bakterien ihre aufblähende Tätigkeit. Mit Stickstoff, Schwefelwasserstoff und Kohlensäure gemengt, steigt das Methan als Sumpfgas empor, wenn man mit einem Stocke in die fäulnis- und gärungsreiche Schicht von Teichschlamm einstößt. Zwei besondere Gärungen ar-

heiten an der Zerstörung der Zellulose: die Wasserstoffgärung und neben ihr die Methangärung. Für beide sind Erreger unter viel Schwierigkeiten isoliert worden, es wird darunter der Bac. fermentationis cellulosae Omelianskys genannt.

Die alkoholische Gärung.

Bei Betrachtung dieser Gärung verlassen wir, streng genommen, unsere Aufgabe, von den Bakterien zu reden, darum nur wenige Worte davon.

Die allgemein verbreitete und technisch bei der Wein- und Bierbereitung, sowie in der Brennerei verwendete Alkoholgärung wird nicht durch Bakterien, sondern durch andere, niedere Organismen, die Sproßpilze, erregt. Der stets unbewegliche Vegetationskörper dieser Hefen im populären Sinne ist eine einzige Zelle, die aber weder stäbchen-, noch kugelförmig, sondern ellipsoidisch, bald gestreckt, bald eiförmig gestaltet ist. Die Form der Zelle dient wesentlich mit zur Charakteristik der auch hier schwer abgrenzbaren Spezies und Rassen. Sie erscheint aber bei flüchtiger Betrachtung viel unregelmäßiger als sie wirklich ist wegen der eigenartigen Vermehrungsart der Zellen, der sogenannten Sprossung. Nicht eine Teilung in zwei gleich große Hälften, wie bei den Bakterien, Spaltpilzen und den gewöhnlichen Gewebezellen der Pflanzen führt zur Vermehrung der Zellen, sondern es wächst an einer beliebigen Stelle eine zunächst kleine Ausstülpung kopfartig hervor, wodurch schon das neue Bild einer ausgewachsenen Hefezelle mit einem kleinen, kugeligen Ansatze entsteht. Dieser schwillt mehr und mehr an und wird, noch lange bevor er sich zur Größe der Mutterzelle ausgedehnt hat, durch eine Zellwand von ihr abgetrennt und dadurch selbständig zu einer neuen Zellgeneration, die nun wiederum knospen und sprossen kann. Der Gegensatz gegenüber der Teilung ist sehr auffällig. Bei ihr entfällt auf jede Zelle der neuen Generation eine Hälfte der alten, die als solche aufgehört hat zu bestehen. Bei der Sprossung dagegen löst sich nur ein jüngerer Auswuchs von der alten Generation ab, die selbst weiter lebt und noch zahlreiche neue Knospen treiben kann. Auch die Sprossung geht rasch von statten, aber doch nicht so rasch wie die Teilung der Bakterien. Wie diese, so hängt auch die Sprossung von Temperatur, Ernährung, Luftzufuhr u. a. m. ab; unter optimalen Bedingungen vollendet sich die Sprossung bei der Weinhefe in zirka zwei Stunden, bei 4° aber dauert der Vorgang schon 20 und mehr Stunden.

Der Größe nach übertreffen die Sproßpilze die Bakterien wesentlich. Die ausgewachsene Bierhefe hat einen größten Durchmesser von 0,008 bis 0,01 mm und ist kugelig ellipsoidisch, die Weinhefe ist kleiner und schlanker, durchschnittlich 0,006 mm lang und etwa $^2/_3$ mal so breit.

Alle praktisch verwendeten Hefen sind farblos und wachsen, nach Bakterienart kultiviert, in weißen oder schwach gelblichen Kolonien.

Die Hefezelle ist von einer starren und festen Membran umschlossen, mit der das Protoplasma nicht verwachsen ist, sondern nur durch osmotischen Druck als Wandbeleg angepreßt wird, durch Plasmolyse aber abhebbar ist, also genau wie bei Bakterien- und sonstigen Pflanzenzellen. Jede Hefezelle enthält einen Zellkern von Bläschenform mit schwer differenzierbaren, winzigen Strukturen, der sich leicht mit dem Zellkern höherer Pilze (Ascomyceten und Basidiomyceten) vergleichen ließe.

Wenn wir uns in dem Vorstehenden bestrebten, ein Bild von der vielgenannten, viel gefürchteten und viel verleumdeten Bakterienwelt zu zeichnen, so drängte sich uns im Laufe der Betrachtung immermehr die Überzeugung auf, daß das nur eine Skizze mit vielen Lücken werden könnte. Diese Lücken sind bei den uns dienstbaren Bakterienarten größer als bei den uns feindlichen, den krankheitserregenden. Bei diesen hilft die Medizin in ihren Vertretern das Bild ergänzen und ausarbeiten, hier lastet alles auf den Schultern des Botanikers. Es scheint, als ob aus praktischen Gründen das allgemeine Interesse sich mehr den pathogenen Arten zuwende. So wichtig es auch ist, die uns feindlichen Bakterien kennen zu lernen, um sie bekämpfen zu können, so wünschenswert ist es aber auch, die Erforschung der uns nützlichen Arten zu fördern, um sie immermehr in den Dienst des Menschen stellen zu können. Vielleicht tragen diese Zeilen dazu bei, das Nachdenken über diesen Gegenstand anzuregen, den Bakterien zu einer strengen Würdigung ihrer stillen, unbeachteten Tätigkeit zu verhelfen und manchen weit verbreiteten, vererbten Irrtum auf diesem Gebiete zu beseitigen.

Religio moralis.

Von Oberschulrat **Römpler** in Plauen.

(Schluß.)

Damit lehnen wir freilich auch jene Auffassung ab nach welcher Offenbarung gleichbedeutend wäre mit Wort Gottes in spezifischem Sinn als heiliger Schrift[1]); und wir verstehen darunter vielmehr die sogenannte Offenbarung a posteriori, nämlich alles wodurch sich die göttliche Gnade kundgibt als eine „lebendige geschichtliche

[1]) Kahnis nennt in seinem System der lutherischen Dogmatik (III. S. 462) die Vermischung von Gnadenmittel und Schrift bei dem Begriffe Wort einen Erbmangel in der lutherischen Dogmatik.

Betätigung". Luther hat einmal gesagt „Wir sehen auch in allen Historien und in der ganzen heiligen Schrift: wenn Gott einem Volk hat helfen wollen, hat ers nicht mit Büchern getan, sondern so daß er einen Mann oder zwei ausgesondert hat; die regieren besser als alle Schrift und Gesetze. Es liegt nicht an Büchern noch Vernunft; es liegt daran daß Gott rechte Männer auf die Erde schickt." Das aber ist eben Geschichte.

Wohl haben wir selber oben (S. 222) die heilige Schrift als primären Stoff bezeichnet, dem Formalprinzip des Protestantismus und aller evangelischen Katechetik gemäß; aber für derartig halten wir den Unterschied zwischen Natur und Geschichte einerseits und zwischen heiliger Schrift andrerseits keineswegs, daß diese als die eigentliche, weil supernaturale Urkunde der göttlichen Offenbarung zu gelten und dementsprechend auch über Zuverlässigkeit und Wahrheit dessen was Natur und Geschichte offenbaren zu entscheiden habe.

Die Bibel oder die heilige Schrift ist kein Lehrbuch über Astronomie und Geogenie, über organische und unorganische Welt, über Länderkunde und Völkerkunde, über Krieg und Frieden, über menschliche Handarbeit und Kopfarbeit usw. usw. Denken wir uns aber einmal aus ihr alles hinweg was sie hierüber sagt, über Männer und Frauen, über Pflanzen und Tiere, über Essen und Trinken, über Land und Meer, über Sonne und Mond usw., dann hangt alles übrige was sonst noch in ihr steht gleichsam in der Luft; dann fehlt ihm die Beziehung; dann ist es wie eine Erklärung und wir wissen nicht wovon, wie eine Kraftwirkung und wir wissen nicht woher und wohin.

Gewiß kommt es dem Religionsunterricht auf die Wirkung an bei der von ihm zu erstrebenden Gemütsverfassung und Gemütsbildung, nicht auf das wovon die Wirkung ausgeht, nicht auf die Mittel zum Zweck, nicht auf historische und physische Tatsachen oder auf Vorstellungen und Begriffe von diesen; und ob dergleichen in der Bibel stehen oder nicht das ändert an ihnen als solchen nichts! Aber lehren kann und soll uns gerade sie wie dergleichen zu verwenden ist im Dienst der Religiosität; und deshalb, deshalb ist sie uns von so hervorragender und entscheidender Bedeutung für den Religionsunterricht; deshalb halten wir fest an ihr als primärem Stoff: sie lehrt uns Natur und Geschichte als göttliche Offenbarung betrachten; sie öffnet uns Vernunft und Sinne zur Wahrnehmung der ewigen Kraft und Gottheit aus Gottes Werken; sie facht das natürliche Gottesbewußtsein erst an zu dem Licht, mit Hilfe dessen wir die Lilien auf dem Felde und die Sterne am Himmel, die Fische im Wasser und die Vögel in der Luft, Blitz und Donner, Dampf und Eis nicht mehr an und für sich anstaunen, sondern als wahrhaft kunstvolle Gestaltung der höchsten Gedanken,

als Erscheinung des hinter aller Erscheinung stehenden unsichtbaren Gottes religiös betrachten.

Ein ernster Lehrer, eine verständige Mutter sind nicht damit zufrieden ihre Kleinen allerhand Anschauungen aus Natur und Kunst, allerlei Geschichten aus Dichtung und Wahrheit nur sehen und hören zu lassen und mit fortwährend neuen Reizen ihnen die Langeweile zu vertreiben; und auch der volkstümliche Märchenerzähler fühlt sich am reichsten belohnt wenn seine Zuhörer innere Anteilnahme bekunden durch Worte und Blicke und mannigfaltigste Gebärden, wenn sie allein nach Hause zu gehen aus Furcht sich sträuben oder in stiller Versunkenheit an dem genossenen Glück sich weiter freuen oder zu entscheidendem Handeln rasche kühne Entschlüsse fassen. Der göttlichen Offenbarung gegenüber wäre aber die sinnliche Aufnahme oder auch das begriffliche Verständnis genug? Nein! Um des persönlichen Erlebens willen ist sie da!

Und dies, dies allein ist der Grund, weshalb wir mit unsrem Herrn und Meister Jesus Christ (s. o. S. 206) bei unseren religiösen Unterweisungen nicht die Quelle und Materie des Lehrstoffes, sondern dessen methodische Verwendung maßgebend sein lassen; und da nun einmal alle rechte Methode des Anfangsunterrichts mit dem Konkreten, mit dem Vorstellbaren beginnt, mit Begrifflichem mit Abstraktionen schließt, so nehmen wir nicht wie Strauß die Vorstellungen bloß mit möglichst durchscheinenden Begriffen widerwillig in Kauf, sondern verwenden Tatsachen gleich selbst die kühnsten biblischen und außerbiblischen Phantasiegebilde, wenn wir nicht zu fürchten brauchen daß unsre Zuhörer in Paganismus oder Monismus sich verlierend an der sinnlichen Welt haften bleiben, wenn wir vielmehr von den Vorstellungen wahrhaft religiöse Wirkung auf das Gemüt mit Sicherheit erwarten dürfen: **religio moralis** als **passives Empfangen der göttlichen Offenbarungen** in Gott liebendem Vertrauen auf die promissa oder den hedonischen Heilswillen Gottes und **aktives Bekennen der göttlichen Offenbarungen** in Gott fürchtendem Vertrauen auf die praecepta oder den ethischen Heilswillen Gottes.

Wir stellen keineswegs — noch einmal seis gesagt! (s. o. S. 348) — unsere Bibel irgendeinem Märchenbuche oder Fabelbuche gleich und wollen keineswegs die alttestamentlichen und neutestamentlichen Berichte als bloße Mythen bewertet und didaktisch verwendet haben; aber, wie gesagt, auf die didaktische Wirkung kommts an, nicht auf die Mittel; und ein Lehrer der mit biblischen Geschichten nicht zu wirken versteht wird durch deren Gebrauch auch nicht christlicher als einer der sich der Märchen wirksam bedient; oder Aberglaube ist es ebenso wenig was auf Grund des Märchens von den Sternthalern als was auf Grund der Geschichte vom Christkind dem lieben Gott vertrauen lehrt.

Denn das Vertrauen besteht ganz und gar nicht darin daß wir unsere Bitten ums tägliche Brot oder um lang ersehnte Genesung u. dergl. wörtlich adressieren an Gott Vater Sohn und heilger Geist; und wenn wir ihn mit einem andren Namen rufen als mit dem kirchlich rezipierten, so zweifelt er deshalb nicht an unsrer Dankbarkeit; und er fühlt sich dadurch nicht beleidigt wie wir Menschen, wenn der von uns einmal Beglückte anderen Leuten für die erfahrene Wohltat dankt; er beneidet weder den Fleisch gewordenen Sohn, an den sich Evangelische, besonders die sogenannten „ernsten und entschiedenen Christen" gern wenden, noch die mater dolorosa oder irgendeinen Heiligen den der Romanismus anzurufen erlaubt, noch einen Juppiter hospitalis usw.: er ist eben nicht einer neben so und so vielen falschen Göttern; er ist der Eine, Alleinige für alles Volk und bleibt derselbe über alle Welt geistig erhabene, alle Welt geistig durchdringende Gott, was wir auch wissen und denken von ihm; und auch der orthodoxeste lutherische oder papistische Theolog ist wahrhaft religiös nicht wenn er die göttlichen Offenbarungen nicht innerlich erlebt; das aber kann ein Kind oft besser als der Mann der im stolzen, jedoch eben irreligiösen Selbstbewußtsein am liebsten sich selber alles verdankt.

Und wie es mit dem Danken sich verhält, so mit anderen Erscheinungen des Gemütslebens auch: sie setzen vor allen Dingen voraus die Kunst des Empfänglichseins, das Empfangenlernen mit unverdorbenem, kindlich offenem Sinn; „Werdet wie die Kinder!" das ists daher auch was der Herr Jesus Christus von seinen Jüngern verlangt (Matth. 18, 3. vergl. Joh. 3, 3). Und wenn das deutsche Volksmärchen von einem erzählt der hinauszog das Gruseln zu lernen, so bildet es damit nur diejenigen ab die auch den wunderbarsten Erscheinungen der Geisterwelt gegenüber unbelehrbar bleiben, den einfachsten Einwirkungen der grobsinnlichen Natur aber erliegen und so die langgesuchte innere Befriedigung endlich finden; denn um dieser willen, nicht des Gruselns wegen ist die Geschichte damit aus.

Befriedigung, innere Befriedigung finden (Ps. 73, 25) es heißt aber empfangen die Offenbarungen unsres Gottes des Herrn; es heißt den lieben dessen hedonischer Wille für alle Welt das Heil vorausgesehen hat; es heißt teilnehmen an dem was den Inhalt aller göttlichen Verheißungen (promissa) bildet, an dem höchsten Gut, an der denkbar höchsten dem Gesetze des progressus, der teleosis folgenden Entwicklung.

Wir werden diese weiter unten noch einmal zu erwähnen haben und möchten hier nur deshalb an sie erinnern, weil dieselbe auch für unsere monistischen Gelehrten den Gegenstand ihrer höchsten Bewunderung und herzinnigsten Freude bildet, gleichsam als Grundlage ihrer angeblich einzig wahren Religion auch ihr Gemütsleben

materialiter bestimmt; und wenn wir uns mit ihnen auch kaum ganz zu verständigen vermögen, das zu betonen haben auch wir allen Grund daß religiöse wahrhaft christliche Erziehung die Weltentwicklung als Inbegriff der göttlichen Offenbarungen sich dienstbar machen muß zur Bildung des Gemüts, zur Pflege des Gefühls.

Auf die sinnlichen Gefühle, z. B. das Gruseln im oben erwähnten Märchen, gehen wir nicht näher ein, sofern sie mit ihrem nur den körperlichen Stoff, die materies betreffenden Inhalt keine religiöse Anregung bieten, wenn sie auch gewissermaßen für alle anderen Gefühle die Voraussetzung bilden.

Besondere religiöse Gefühle aber erkennen wir nicht an, wie wir ja von vornherein die Forderung gestellt haben Religiosität müsse für das ganze menschliche Personleben das Bestimmende sein. Und kaum zu trennen von ihnen sind die sogenannten moralischen Gefühle, auf die wir unten nur insofern noch einmal kommen müssen, als sie gewissermaßen dem Bekennen der göttlichen Offenbarungen entsprechen und zum Gegenstand des Willens werden lassen was so zu sagen durch das Empfangen der göttlichen Offenbarungen an intellektuellen und ästhetischen Gefühlen ausgelöst worden war.

Da aber alles Empfangen zunächst sinnlich vermittelt ist, so kann auch die religiöse Erziehung keinen anderen Anfang nehmen als mit dem Wahrnehmen (Röm. 1, 20), mit dem Schmecken und Sehen (Ps. 34, 9) der göttlichen Immanenz oder Weltbeziehung und der Freude daran, mit dem Interesse dafür, wie uns solches aufs herrlichste bezeugt wird in üppigster Fülle alttestamentlicher und neutestamentlicher Aussprüche, den Gleichnissen und Bildreden des Herrn Jesus Christus allen voraus.

Wir möchten sagen solche herzinnige Anteilnahme an der unermeßlichen Größe und Schönheit der uns umgebenden Welt sei die reinere vergeistigte Form jenes uralten Naturdienstes, bei welchem der Mensch sich zwar in unlösbarem Zusammenhange fühlt mit Tieren und Pflanzen, mit Bergen und Tälern, mit Wasser und Luft, alles, Lebloses und Lebendiges, wie seinesgleichen benennend und behandelnd, der ihn aber nicht behindert im Rauschen des Waldes oder im Wogengebraus des sturmgepeitschten Meeres, in mondbeglänzter Zaubernacht oder im goldigen Licht des wolkenlosen Himmels eines Gottes heilge Spuren wonnevoll erschauernd zu verfolgen. Ja! Wir möchten sagen es stecke mehr echte oder aufrichtige Religiosität hinter solchem andächtigen stillglücklichen Sichversenken in die bunte Lebensfülle der Kreatur als hinter der mönchischen Weltflucht, die in der schönen Erde nur ein Jammertal erblickt in dem der Versucher an allen Ecken und Enden lauert wen er wohl verschlingen könne; und alle die guten und vollkommenen Gaben, von denen diese „sündige Welt" überströmt, ihrer Bestimmung gemäß zu schätzen und zu genießen es entspricht besser dem

angeborenen Gottesbewußtsein, der religio insita, als das klerikale Gezeter über das Land unserer Väter, diesem von Disteln und Dornen überwucherten dem Fluch verfallenen Acker, als der bigotte Stumpfsinn der liebevolles Sichversenken in die allwärts zahllos offenbarten kosmischen Wunder, weil angeblich unvereinbar mit gottseligem Leben und himmlischem Sinn, der ungläubigen Wissenschaft und Weltlust überläßt. Wie wenn der Himmel, zu dem der Brüder Blut aufschreit, nicht immer noch Gottes Stuhl wäre und die auch für Spötter und Zweifler gastliche Erde nicht immer noch seiner Füße Schemel und das bei Jesu Christi Tod erbleichende Licht nicht immer noch Gottes Kleid!

Wahrlich! Man braucht keineswegs paganistischem Polytheismus oder monistischem Pankosmismus sich hinzugeben, Schöpfer und Geschöpf in phantastischen Vorstellungen oder vorstellungsleeren Begriffen verwechselnd und vermengend, um der Erscheinungswelt ihre volle Ehre anzutun! Wer aber nicht lernt an dieser, an der Schöpfung in kindlich harmloser, naiver Empfänglichkeit sich zu freuen und bloß mit kalt berechnendem Verstand den toten Schlag der Pendeluhr vernimmt der findet auch den alles hervorrufenden und lenkenden Geist, den Schöpfer nicht und nicht dessen überschwengliche Gedanken in ihrer wahrhaft kunstvollen, vollendeten Form!

Für diese empfänglich zu sein das nennen wir im Gegensatz zum sinnlichen, materiellen Gefühl, das lediglich die körperlich vermittelten Reize zum Inhalte hat, ästhetisches Gefühl, wenngleich das bloße Wort „ästhetisch“ [1]) zunächst auch an nichts wesentlich anderes als an eine durch die zentripetalen oder sensorischen Nerven vermittelte Wirkung denken läßt.

Wir rechnen aber das ästhetische Gefühl nicht nur zu den ideellen oder geistigen Gefühlen, sondern sogar das Gefühl für die intellektuell zu gewinnende Wahrheit in dasselbe mit ein. Volkmann [2]) macht noch einen Unterschied zwischen ästhetischem Gefühl und Kunstgefühl, indem er es der Kunst abspricht stets schöne Kunst zu sein oder ästhetische Gefühle erwecken zu wollen. Wir möchten dagegen gerade in der Wahrnehmbarmachung der Identität zwischen „Idealem und Realem“ die Übereinstimmung beider finden. Und da die Offenbarung in den Dingen und Ereignissen der Welt nichts anderes ist als die Offenbarung Gottes des Geistes als absoluter Einheit des Gedankens und des Daseins, „des Ideellen und des Realen,“ [3]) also auch der Wahrheit im tiefsten Sinn (1. Joh. 5, 6), so bezeichnen wir als wesentlichen Inhalt des ästhetischen Gefühls die Tatsache der Offenbarung Gottes in seiner Welt; und sofern diese

[1]) *αἰσθάνομαι* = ich empfinde, nehme wahr, fühle.

[2]) Ph. Dr. Wilhelm Volkmann Ritter von Volkmar. Lehrbuch der Psychologie II S. 359.

[3]) R. Rothe. Ethik I. S. 108.

Offenbarung die Wahrheit ist bildet sie auch den Inhalt des intellektuellen Gefühls.

Ziel aber der religiösen Bildung ist damit für uns nichts anderes als zunächst das ungeteilte Interesse oder die liebevolle Teilnahme für den in der Welt der Erscheinungen sich kundgebenden Geist, Bestimmung des Gemütslebens durch das beseligende Vertrauen auf die Vernunft und Kraft des göttlichen Heilswillens, durch kindlich unbefangene Gewißheit von dem auf Allwissenheit und Allmacht begründeten ewigen Liebesratschluß Gottes.

Theologisch fixierter Begriffe von diesen bedarf es in unserem Religionsunterricht darum ebensowenig wie scharf umrissener fest stehender Vorstellungen; und nicht kommt es darauf an daß die jungen oder alten Christen das Subjekt, von dem ein bestimmtes Bekenntnis die Offenbarungstatsachen aussagt, genau zu beschreiben wissen, das Wie und Wo und Wenn ihres Vollzugs u. dergl.; wohl aber sollen sie ergriffen von dem dunklen Drang nach Seelenharmonie und Weltenharmonie erglühen in dem ewigen reinen Feuer göttlicher Liebe, wie Schiller singt, mit allem was den großen Ring bewohnt huldigen der Sympathie. Und wie sie sehnsuchtvoll und freudedurstig die Arme entgegenstrecken den Millionen von Brüdern und Schwestern, selbst „in die Felsensteine Seelen träumend" oder dem Pygmalion gleich Empfindung in des Marmors kalten Wangen weckend, so sind sie nun auch der Gegenliebe sicher die ausgegossen ist in unsre Herzen (Röm. 5, 5) und wissen sich, dem Kindlein gleich im Mutterarm, sicher geborgen in dem hedonischen Liebeswillen Gottes ohne sorgliche Fragen zuversichtlich bauend auf seine promissa.

Diese sind enthalten ja nicht bloß in den biblischen prophetischen Büchern vom sogenannten Protevangelium an bis zur johanneischen Apokalypse, sondern im Regenbogen und dem im Acker schlummernden Samenkorn auch. Und die mittelbar oder unmittelbar aus der göttlichen Offenbarung zu uns redenden Verheißungen sie sollen und wollen der christlichen Untetweisung als Quelle dienen für jene Vertrauensseligkeit im edelsten Sinne des Wortes, die den religiösen im Unterschiede vom irreligiösen Menschen auch im tiefsten Leide noch danken und den Namen des Herrn loben läßt (Hiob 1, 21). Stehen diese Verheißungen denn aber darin etwa der Mehrzahl unsrer schönsten Märchen nach, die ohne Voreingenommenheit betrachtet bei alt und jung den Eindruck hinterlassen daß schließlich alles noch ein gutes Ende nimmt trotz der oft recht grausigen Sühne begangener Untat? Das redende Pferd Falada und das Läppchen mit den drei Tropfen mütterliches Blutes und die in Raben verwandelten Brüder und das „Tischlein deck dich!" und Däumlings Wanderschaft und Schneewittchens sieben Zwerge sie sind nur der bunte vielgestaltige Farbenschmuck für die Geschichten aus denen

die göttliche Liebe uns entgegenlacht; sie sind nur die vielstimmige Melodie zu der Botschaft die den Frieden des Paradieses in unsrer Seele erweckt. Was aber den Märchen möglich ist das sollte den durch theologische und pädagogische Weisheit ungeschminkten Erzählungen von Gott in der Geschichte, der biblischen Geschichte altes und neues Testamentes zumal, und dem unbefangenen Anschauen der Natur unmöglich sein?

Aber freilich! Den Geschichtenerzählern selber muß in allererster Linie eigentümlich sein die meisterhafte Handhabung der narratio als individuell persönliches Geistes- und Vorstellungsaustausches mit der diesem eigentümlichen Lebensgestalt und Lebenswahrheit;[1]) denn nur diesem entspricht gleichsam als Echo, als Antwort seitens der Zuhörer jene persönliche Anteilnahme, jenes innere gemütvolle Miterleben, das wir oben als das passive Empfangen der göttlichen Offenbarungen bezeichnet haben und das wir zunächst meinen, wenn wir die religio moralis zum Gegenstand der religiösen Erziehung gemacht wissen wollen.

Die Religionslehrer im engeren Sinne haben als solche ihren wesentlichen Beruf in der unmittelbaren Predigt von der Herrlichkeit des großen Gottes; und wenn sie dabei dessen liebliche Wohnungen nicht bloß in den Kirchen als Tempeln von Menschenhänden gemacht suchen, unter seinen schönen Gottesdiensten nicht bloß die von Priestern besorgten und geleiteten kultischen Handlungen verstehen, dann sind wir die letzten die sie beschränken möchten in der vollen Ausnutzung des Stoffes den ihnen die Bibel und vor allem das Leben, das Wirken des Herrn und Heilandes Jesus Christus bietet: aber um so weniger zu billigen vermögen wir es andererseits auch wenn dieser oder jener in weltfeindlichen Asketismus verrannt als lautere Quelle für seine religiösen Unterweisungen die sogenannte Profangeschichte und die Naturwissenschaften nicht anerkennt und die Fülle ihrer Offenbarungen nur im theologischem Gewande, nur in die Worte des kirchlichen Bekenntnisses eingekleidet als nicht seelengefährlich zu verwenden sich und anderen erlaubt. Wir behaupten vielmehr die religiöse Erziehung habe gerade in bewußtem und entschiedenem Kampfe gegen eine dem Christentum in gröblichstem Mißverstande nachgesagte pessimistische Weltanschauung und Weltflucht mit umfassendster Ausnutzung der Offenbarungstatsachen aus Natur und Geschichte zur friedvollen und freudvollen Gewißheit zu erheben was

[1]) Zezschwitz. Katechetik II, 2, 1. S. 159 ff. — S. 164 heißts: Dinter, dem Sokratiker par excellence muß schon das Wort in Ehren gedacht werden „Eigentlich sollte kein Schullehrer angestellt werden der nicht mit Gewandtheit, Leichtigkeit und Annehmlichkeit erzählen könnte. Die Gabe angenehm zu erzählen ersetzt bei vielen den bedeutenden Mangel an Gebundenheit der Katechisation."

jedem Menschen als dunkle Ahnung und als eudämonistisches Sehnen und als Triebkraft zu sittlichem Handeln angeboren ist.

Wenn nur daneben auch alle die deren Beruf oder Liebhaberei es ist mit dem wirklichen Sein und Geschehen sich als Forscher oder Lehrer wissenschaftlich zu beschäftigen, wenn nur auch sie weniger durch Betonung von allerhand Mißbildungen und sittlichen Verirrungen bange Furcht und Unbehagen zu erwecken verständen als gute Zuversicht und Wohlbehagen durch kräftiges Zeugnis von dem alle Zeit und überall sich bekundenden göttlichen Geist der Liebe!

Gerade den Vertretern der Naturwissenschaft, die so gern behaupten mit dem Geiste als solchem nichts zu tun zu haben, wäre dies leichter als den Vertretern der Geschichte; denn die Tatsachen hier, nicht bloß die Wunder der Tapferkeit auf blutigem Schlachtfeld, die Wunder der Weisheit im Rate der Völker und in der stillen Zelle des Philosophen, auch die tausenderlei Werke der Kunst vom hochragenden Tempelbau bis zur feinsten Handstickerei, farbenprächtige Gemälde und erschütternde Dramen, sanfte einschmeichelnde Klänge der menschlichen Sprache und alles überstimmende polyphone Musik usw., sie alle sind viel weniger unmittelbare göttliche Offenbarungen als dort die Dinge und Vorgänge der Natur. Diese vom Würmlein im Staub bis zu dem Adler in schwindelnder Höhe, vom unscheinbaren Moos auf kahler eisbekrönter Felswand bis zum Blütenschmucke palmenumrauschter Oasen, vom schwankenden Geflimmer im nachtbedeckten Moor bis zum Lichtmeer im sonnenbeschienenen Wellenspiegel usw., sie alle sind Erscheinungen des hinter ihnen stehenden Geistes selber, nicht erst hindurchgegangen und zuwege gebracht durch das beschränkte Wissen und Können der Menschen; und nicht wie deren Reden und Taten gegenüber bedarf es im Anschauen der Natur erst einer vor Selbstüberschätzung behütenden Selbsterkenntnis und Selbstbeherrschung um statt unseres eigenen menschlichen Ich ein dieses unendlich hoch überragendes denkendes und handelndes Subjekt— wir reden menschlich! — in und mit der Welt in unserem Gemüte zu erleben.

In unserem Gemüte! Gerade wie den Herrn Jesus Christ, den wir ja auch nicht mehr mit unsren Augen sehen, mit unsren Händen betasten können und an dessen persönlicher Gemeinschaft wir uns erfreuen dürfen nicht bloß in den paar Minuten des Abendmahlgenusses, sondern an allen Orten, zu allen Zeiten, mitten im tiefsten Schmerz, mitten in der Arbeit, im Lärm des Marktes und im stillen Kämmerlein, nicht anders wie an der Gemeinschaft unsrer liebsten Freunde, des Vaters und der Mutter, des Gatten und des Kindes, sogar durch Land und Meer von ihnen getrennt, ja selbst noch über das Grab hinaus!

Während aber auch im glücklichsten Gedenken an diese als solche das natürliche religiöse Bedürfnis unbefriedigt bleibt, wie

ja auch bei den gründlichsten und umfassendsten Studien der Profangeschichte und der Natur, kann es die vollste Befriedigung finden in andächtiger Beschäftigung mit dem Evangelium, in dem teilnahmvollen Miterleben der hier berichteten Tatsachen; und das führt uns auf die primäre Bedeutung der heiligen Schrift zurück.

In ihr tritt uns der Menschensohn entgegen ganz ausdrücklich als die Offenbarung des Vaters; und wo er sich als solche bezeugt und Glauben fordert da tut er nicht seine Werke, sondern die Werke des der ihn gesandt hat; da fordert er nicht seine, sondern die Anbetung des Vaters im Geiste und in der Wahrheit. Damit aber weist er dieselbe Verwechslung des sich offenbarenden Subjektes und des der Offenbarung dienenden Objektes zurück die noch immer so viele zu der wahrhaft religiösen Erhebung, zu einem wahrhaft religiösen Bestimmtsein ihres ganzen Gemütslebens es nicht kommen läßt: über ihren sinnlichen Vorstellungen oder abstrakten Begriffen vom Wahren und Schönen und Guten vergessen sie den Geist des Wahren und Schönen und Guten, über der Idee deren Sein, dessen Offenbarungen allein doch die Quelle bilden für alle unsre Vorstellungen und Begriffe. Denn jegliche Theorie des Menschen über Kausalität und Dependenz, über Qualität und Quantität, über Maß und Gliederung, Harmonie und Symmetrie, alle seine logischen und mathematischen, dynamischen und mechanischen Gesetze, nach denen er die Welt der Wirklichkeit beurteilen, den Grad ihrer Entwicklung bewerten zu können meint, er hat sie doch erst abgesehen und abstrahiert von der Welt, von der Natur, zu der schließlich der Mensch und seine Geschichte doch auch mit gehört. Und mit dieser Abstraktion geht er ohne jeden Zweifel über die Offenbarung selber hinaus; was aber über dieser steht es ist eben das unsichtbar Seiende, die absolute Einheit des Gedankens und des Daseins, des Ideellen und des Realen, der Geist.

Dies nicht anerkennen wollen, für die von den göttlichen Offenbarungen ausgehende, unsererseits also doch zu empfangende geistige Anregung nicht dankbar sein, dem in uns erweckten Gedanken ein willkürliches Halt! gebieten, sobald er auf die Anerkennung eines überweltlichen Seins und die in diesem begründete Ruhe für das menschliche Gemüt hinausläuft, das, das nennen wir ohne religio moralis im passiven Sinne sein.

Gewiß sind hier und dort gar schön zu lesen die glänzendsten Schilderungen der ungezählten Radiolarien mit ihren geometrisch genau bestimmten Formen, des Knochengerüstes mit seiner zierlichen und doch so streng gesetzmäßigen Architektonik, des Auges in seinem kunstvollen Bau, des Gehirns in seiner geheimnisvollen stummen Arbeit, des Planetensystems, der Kometenbahnen, der Materie und Energie in Atomen und Elementen, der Protistenzellen und Monerenseelen usw. usw. Allein! Was hilfts solange

deren begeisterte Schilderer uns nicht zu erheben vermögen über lediglich sinnliche Reize, über rein materielle Wandlungen, über die Lust an verbleichenden Farben und verklingenden Tönen und verschwimmenden Formen und verwischbaren Eindrücken? Eine Art Ersatz mag es bieten für die paganistischen, polytheistischen Vorstellungen von den schönen Wesen aus dem Fabelland; aber der angeblich reine monistische Gottesbegriff — vor dem tieftraurigen Geständnis „und uns blieb nur das entseelte Wort" vermag auch er niemals zu retten; und was er gibt — ein gefühlsmäßiges persönliches Erleben dessen wonach nun einmal das religiöse Bedürfnis des Menschen verlangt ist es nicht; und jene beseligende Ruhe des Gemütes, jener Seelenfrieden wie sie allein im Bewußtsein der geistigen Einheit mit Gott sich finden und erhalten lassen, sie sind für Polytheisten und Atheisten, für Monismus und Paganismus, für das bloße Vorstellungsleben und Begriffsleben ein unerhobener, unentdeckter Schatz.

Selbstverständlich ist dieses Sicheinswissen mit Gott nicht zu verwechseln mit dem pantheistischen Gedanken derer für die Gott und Welt der Zahl nach eins sind; weit eher entspricht es dem was wir unter Liebe zwischen den menschlichen Individuen zu verstehen pflegen: zwei Seelen und ein Gedanke, zwei Herzen und ein Schlag; also jenes Gleichgesinntsein das es zu Unzufriedenheit mit dem anderen, zu Mißtrauen gegen den anderen nicht kommen läßt.

Und gegen Gott nun erst recht nicht! Nicht als ob wir bereits alle Schranken menschliches Wahrnehmens und Urteilens und Erkennens überwunden hätten! Wohl aber so daß unser Vertrauen schon aus den formlosesten Urgebilden wenigstens potentialiter die vollendetsten Meisterwerke erschauen läßt, dort die Verheißung, die promissa, und hier die Erfüllung, das Heil, daß aus dem notwendigen Geschehen nach unwandelbar feststehenden Gesetzen sich uns auch die zweifellose Gewißheit eines klar erkannten Zieles ergibt, daß wir nicht bloß aus allerhand „Dysteleologien" Ekel schöpfen an der angeblich schlechtesten Welt mit ihrer Unvernunft, sondern auch aus den Spuren eines vernünftigen Weltwillens unversiegbaren Genuß an den tausenderlei kosmischen Rätseln, daß wir statt zu jammern über den unaufhörlichen traurigen Kampf ums Dasein uns herzinniglich freuen über den endlichen Sieg der Weltharmonie und statt uns verzweifelnd zu sträuben gegen einen alles verschlingenden Haß und Tod unsre Hoffnung setzen auf die alles erhaltende Kraft der Liebe.

Das aber nennen wir kindliche Empfänglichkeit für die göttlichen Offenbarungen oder religio moralis in passivem Sinne; und diese fordern wir auch als unbedingte Voraussetzung für die Sittlichkeit die sonst ganz an Stelle der Religion gesetzt wird lediglich

aus Widerwillen gegen eine sittlich leere buchstabengläubige Orthodoxie. Mögen deren Vertreter noch so stolz und zuversichtlich sich rühmen die rechten Streiter Christi zu sein, ohne die religio moralis sind sie es nicht; denn diese ist, weit entfernt von einem passiven quietistischen Sichverlassen auf unverdienten Lohn, vollständig was sie sein soll erst in aktivem Sinn: Das gute **Bekenntnis der göttlichen Offenbarungen** als Gott fürchtendes Vertrauen auf die praecepta oder den ethischen Heilswillen Gottes.

Wenn wir vom Religionsunterricht verlangen daß er wärmstes Interesse für die unermeßliche, unerschöpflich reiche Gotteswelt erweckt, daß er die Teilnahme an deren Besitz und Genuß zu einer wirklich beseligenden Sache des Gemütslebens macht, daß er in Wahrheit den Herrn aus seinen Werken fühlen und finden lehrt, dann verzichten wir allerdings damit auf eine bündige Beantwortung der wesentlich theologischen Frage wer und was Gott ist. Und von solchem demütigen Verzicht meinen wir gewiß mit Recht daß er christlichem Glauben und Vertrauen angemessener ist als jene herkömmlichen Vorstellungen von dem Alten der Tage der segnend seine Hände breitet über der sonnenhellen Erde fröhlich aufsprossende Saat oder als Vater, mit dem Sohn am Kreuz und der über ihm schwebenden Taube, dreieinig richtet über Lebende und Tote und dergleichen; angemessener auch als die Theologumena von einem absoluten Sinn und transeunten Eigenschaften, von tribus subsistendi modis in essentia una usw.; angemeßner als eine von Hierarchen fixierte und kontrollierte äußerliche Gottesverehrung, wie sie so gewöhnlich Gottesdienst heißt, und wenn man sich dabei auch noch so viel auf die erlösende Kraft des Blutes Christi beriefe, gar nicht zu reden davon wie oft dies geradezu abergläubisch *geschieht!*

Auch der Apostel Paulus, wenn er auf dem Areopag den Männern von Athen den unbekannten Gott verkündigt, etwas anderes tut auch er nicht als daß er aufzählt worin der Herr Himmels und der Erde sich offenbart, zuerst in Erschaffung der Welt, zuletzt in Sendung seines Sohnes, und daß er Buße predigt und auf die Rechenschaft hinweist die von einem jeglichen gefordert wird über alles was er bei Leibes Leben getan es sei gut oder böse (Apostelg. 17, 31., 2. Kor. 5, 10); und wo er sich besonders nachdrucksvoll der Gnade rühmt (2. Kor. 10, 17), da denkt er auch seiner Arbeit und seiner im Dienste des Herrn erduldeten Nöte (2. Kor. 11, 17 ff., 12, 9).

Schüttet nicht auch der Herr aller Herren, der König aller Könige, der Vater des Lichts von welchem alle gute und vollkommene Gabe kommt, schüttet er nicht seine ihn offenbarenden Segnungen über uns aus als lauter anvertraute Pfunde, mit denen wir zu handeln und zu gewinnen, d. h. mit denen wir in seinem Weinberge zu arbeiten, mitzuhelfen haben am Kommen des Reichs, an der Verwirklichung des höchsten Gutes, an der schließ-

lichen Vollendung aller Dinge, an dem Abschluß der vor unberechenbarer Zeit begonnenen und stetig fortschreitenden Entwicklung oder Vergeistigung der Welt dem ewigen Liebesratschluß gemäß?

Diese ist der eudämonistische Grundgedanke der religio moralis in passivem Sinn, des christlichen Gott liebenden Vertrauens auf die göttlichen promissa, auf den hedonischen Heilswillen Gottes; aber nimmermehr fällt dieses zusammen mit einem mehr oder weniger fleischlichen Begehren, zu dem uns auch nicht verführen dürfen jene lieblichen Bildreden vom Sitzen in Abrahams Schoß, von Rückkehr in das wieder aufgetane Paradies, von Mitteilnahme an dem großen hochzeitlichen Mahl, von Daheimsein im neuen Jerusalem mit allen den verstorbenen Lieben, von dem Eingehen in Salem, der Stadt der goldnen Gassen, zur letzten Ruhe des Volkes Gottes; denn ist christlicher Glaube an das Heil, an das Selig im Munde des Herrn begründet auf die Gewißheit eines Emporwachsens der Unehre zur Herrlichkeit, einer Verklärung des Verweslichen ins Unverwesliche, einer Auferstehung der Schwachheit in Kraft (1. Kor. 15, 40 ff.), nun dann kann es auch für den Christen eine religio moralis nicht geben ohne ein Wirken solange es Tag ist, ohne den aktiven Sinn des Gott fürchtenden Vertrauens auf Gottes ethischen Willen, auf die göttlichen praecepta.

Gewiß! Es bleibt dabei daß nur Vertrauen auf die Gnade in Christo rechter Glaube ist und daß man ein festes Herz nur bekommt durch Gnade und daß solche Gnade erbetet sein will! Und auch wir heben daher noch Herz und Hände empor und beten mit dem Psalmisten (51, 12) „Schaffe in mir Gott ein reines Herz und gib mir einen neuen gewissen Geist!" Aber wir tuns weil der Gedanke an die unser ganzes Leben bedingenden und bestimmenden göttlichen Offenbarungen uns unsere Abhängigkeit keinen Augenblick vergessen läßt und weil das Abhängigkeitsgefühl des Menschen nach wie vor die Grundlage, den Anfang bildet für jegliche religiöse Gemütsstimmung, für jegliche religiöse Gesinnung.

Vor allem vergessen wir daher auch keinen Augenblick daß unsere Gebete nicht Mittel sind die göttlichen Gnadenerweise anzuregen und ins Werk zu setzen; wir bleiben vielmehr dessen unaufhörlich eingedenk daß es Mißbrauch des göttlichen Namens, daß es Zauberei wäre durch unsere Gebete Gott gleichsam zu etwas zwingen zu wollen was ohne diese nicht geschehen würde, zu Sonderbegünstigungen die gewissermaßen eine Korrektur des Weltenlaufes nötig machen. Gottes guter gnädiger Wille geschieht, wie Luther sagt, auch ohne unser Gebet; und Gellert singt ihm nach

„Gott kennet was mein Herz begehrt
Und hätte was ich bitte
Mir gnädig, eh ichs bat, gewährt,
Wenns seine Weisheit litte."

und kann denn da wirklich das christliche Gebet etwas anderes zum Gegenstand haben als Gottes Willen (Matth. 26, 39)? Und wenn wir die felsenfeste Zuversicht haben daß alles was Gott uns gebietet nur unsrem Heile dient, daß er überhaupt nichts von uns will als was er für uns will, daß alle seine Gebote Angebote sind, darf es dann für uns ein anderes Gebet geben als das Gebet um ein reines Herz mit reinem Willen, um einen gewissen Geist mit festem Willen (Ps. 143, 10.)? Und hat der große Katechismus da nicht recht wenn er sagt das erste und nötigste Stück sei daß all unser Gebet sich gründen und stehen soll auf Gottes Gehorsam?[1])

Solcher Gehorsam wiederum er ist nichts anderes als Furcht, jene Furcht die der Weisheit Anfang bildet, nicht die Furcht die Teufel zittern macht, sondern der Geist der Furcht die das Herz fröhlich macht, daß wir rufen wie die lieben Kinder „Abba! lieber Vater!" (Jes. 11, 2., Sir. 1, 12. 16., Röm. 8, 15., Jak. 2, 19). Das Vertrauen über alle Dinge, das „Gott haben" oder ex toto corde fidere et credere schließt eben in sich ein nicht allein daß wir ihn über alle Dinge lieben, sondern auch daß wir ihn über alle Dinge fürchten: damit daß wir kein höheres Glück kennen als eins zu sein mit ihm dem Herrn Jesus Christus gleich (Ps. 73, 25., Joh. 10, 30., 17, 10) muß sich auch verbinden die höchste Lust sein frommer und getreuer Knecht zu sein, das berufsfreudige Verlangen seine Werke zu tun, die stille Befriedigung an dem eignen Erarbeiten dessen was wir von ihm bitten (Matth. 5,16., Joh. 9, 4., Phil. 2, 12., 3, 14).

Selbstverständlich ist hiermit nicht gemeint daß wir es sind die den Lauf der Gestirne regieren, das Gras wachsen lassen für das Vieh und Saat zu Nutzen der Menschen, die den Kranken gesund machen und die Herzen der Menschen lenken wie Wasserbäche und dem Schächer am Kreuz des Paradieses Tore öffnen. Wohl aber gilt es daß sich der Herr über Leben und Tod nicht durch Kirchengehen und Bibellesen, durch Posauneblasen und Rosenkranzbeten das heilige Leben der Kinder Gottes abkaufen läßt, daß dagegen auch der rechtgläubigste Christ ein gutes Bekenntnis abzulegen hat durch untadeliges Halten der Gebote ohne Flecken (1. Tim. 6, 12 ff.).

Das ists was wir unter der religio moralis im aktiven Sinne verstehen: die Erfüllung einer doppelten Reihe von Pflichten, der Individualpflichten und der Sozialpflichten, die sich beide wieder zusammenfassen lassen als Betätigung des subjektiven Verhältnisses zu Gott, als Bekenntnis zu den gefühlsmäßig erlebten göttlichen Offenbarungen durch pflichtmäßiges d. h. wahrhaft humanes Wollen und Handeln oder Verhalten gegenüber der Welt.

[1]) Catechismus maior III, 17: Haec prima huius exhortationis pars sit et omnium maxime necessaria ut omnis nostra oratio divinae obedientiae innitatur.

In gewissem Sinne (s. u. S. 364 f.) läßt sich dieses Verhalten auch als Weltdienst bezeichnen; da wir aber gewöhnt sind bei dem Weltdienst an das gerade Gegenteil von Religiosität zu denken, so wollen auch wir unsrer religio moralis den Ehrennamen Gottesdienst nicht vorenthalten und unter diesem mit Luther die Erfüllung der göttlichen praecepta verstehen, jenes die Furcht Gottes erzeugende Vertrauen.

Jedoch unverbrüchlich fest müssen wir dann auch daran halten daß wir mit solchem Dienst nichts für Gott tun, als ob er „von dem wir

„Ehre und Gut
Zu Lehen tragen und Leib und Blut
Und Seele und Atem und Leben,"

als ob er etwas von uns bedürfte; muß er doch selber erst zu dem was von uns in seinem Dienst, zum Besten des großen Ganzen, dessen Glieder wir nur sind, das Wollen und Vollbringen geben (Phil. 2, 13). Und das Wohlgefallen das er etwa doch — wir reden menschlich! — an uns findet es liegt nicht begründet in dem was wir ihm an Hab und Gut, an Kraft und Zeit darbringen, opfern (offerre), sondern lediglich in dem schuldigen Gehorsam den wir ihm leisten und von dem auch das Verdienst des Herrn Jesus Christ uns nun und nimmermehr entbindet (Luk. 17, 10., Röm. 6, 18 u. dergl.).

Wenn aber eine orthodoxe Tageslosung dahin lautet daß wir ohne alle vorhergehenden und gegenwärtigen und nachfolgenden Werke von allen Sünden losgesprochen die Kindschaft und Erbschaft des ewigen Lebens erlangen, so müssen wir denn doch auf Grund des alten und des neuen Testamentes daran festhalten daß die wahre Religiosität allein die religio moralis ist: nur an das eine Wort des Herrn Jesus Christus sei nochmals (s. o. S. 225) erinnert „Ihr sollt nicht wähnen daß ich gekommen bin das Gesetz oder die Propheten aufzulösen; ich bin nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen;" die Gesetzerfüllung besteht aber ebensowenig in totem Glauben (Röm. 2, 13 u. dergl.) wie in äußerer Gesetzlichkeit (Matth. 23, 23 ff.), wohl aber darin daß wir unsre sogenannten Pflichten gegen Gott erfüllen durch Erfüllung unsrer Individualpflichten oder durch Buße und durch Erfüllung unsrer Sozialpflichten oder durch einen in Liebe tätigen Glauben.

Fassen wir die Individualpflichten zusammen unter dem Begriff der Selbstzucht, so darf nicht vergessen werden daß zu dieser das Sicherziehenlassen, das dankbare Verständnis für den Segen fremder Beeinflussung, also vor allem doch die vertrauensvolle Empfänglichkeit für die göttlichen Offenbarungen vor Christo und in Christo, in Natur und Geschichte, in Wissenschaft und Kunst (Apostelg. 17, 28., Gal. 3, 24., 2. Tim. 3, 15., Tit. 1, 12.,

Hebr. 1, 1. usw.) auch mit gehört. Das erste Zeichen der fortschreitenden Gemütsbildung, der erwachenden Selbstbestimmung, die erste Spur des Willenslebens muß gewissermaßen religiöse Gestalt gewinnen in dem bereits einmal erwähnten Gebet um Verständnis dessen was gut und böse ist (1. Kön. 3, 9) oder in dem Psalmgebet um Lehre und Unterweisung um heilsame Sitten und Erkenntnis (Ps. 119, 33. 34. 66). Nur ist die Erkenntnis dessen was uns not tut nicht genug; und haben wir oben die Erfüllung unsrer Individualpflichten Buße genannt, so war damit bereits gesagt daß sie das Wissen unsres anormalen Verhältnisses zu Gott nicht allein, sondern ein Nichtwollen desselben, die Abkehr vom Nichtgott, eine Sinnesänderung, das Besserwerden mit umfaßt.

Auch zur Asketik gehören nach R. Rothe[1]) beide, das kathartische oder reinigende und das gymnastische oder ausbildende Verfahren, die gewissenhafte Benutzung der sittlichen und religiösen Tugendmittel; er nennt als solche die Selbstprüfung, die Selbstentsinnlichung (Fasten usw.), den Umgang (Reisen u. dergl.), Gewöhnung — Andacht und Gebet, Wort Gottes und Sakrament.

Wir können hier ja nicht näher darauf eingehen, müssen aber ausdrücklich erklären daß mit der Askese die christliche religio moralis keineswegs erschöpft ist. Als Arbeit an der eignen sittlichen Vervollkommnung ist sie nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck; und wie Gemütsbildung nicht bloß formaliter vorhanden sein darf und sein kann, sondern materialiter bestimmt und erfüllt sein muß (s. o. S. 204), so ist das worauf unsre Individualpflichten hinauslaufen, wozu wir uns selber allein und mit fremder Hilfe zu erziehen haben die Mitwirkung für Erreichung des universellen Zweckes der sittlichen Gemeinschaft oder die „eigentümliche Beschaffenheit des menschlichen Individuums, vermöge welcher es zur Lösung der sittlichen Aufgabe (d. h. zur Realisierung des höchsten Gutes), soweit sie auf seinen besonderen Anteil kommt, spezifisch tauglich ist."

Dieser besondere Anteil ergibt sich aus dem menschlichen Personsein insofern, als jeder Einzelne die universelle Humanität in seinem individuellen und zwar, weil es die Verkörperung der Idee des Menschen gilt, in künstlerischem Handeln darzustellen hat.

Auch hierbei müssen wir immer wieder voraussetzen daß der Mensch zunächst aus den göttlichen Offenbarungen sein wahres Wesen gefühlsmäßig zu erfassen gelernt hat; und da liegt es denn am Tage daß das sinnliche Anschauen des vom sprachlosen Pithekanthropos allmählich emporgestiegenen homo mediterraneus, wie er aus der Schöpferhand Gottes — wir reden bildlich! — hervorgegangen ist, also in puris naturalibus! nicht genügt; und ebenso-

[1]) Theolog. Ethik III. S. 460. 465 ff. — 203.

wenig vermag mit solchem sinnlichen Gebilde sein ästhetisches Interesse, seine Freude am wahrhaft Schönen zu befriedigen wer eben die Idee des Menschen, die universelle Humanität, die Gottebenbildlichkeit zu denken nicht gelernt hat. Nimmermehr zu lernen ist sie weder aus der Vorstellung eines animalischen Lebewesens, noch aus dem von gewissen geschichtlichen Erscheinungsformen abstrahierten Begriff; wohl aber aus dem gemütvollen Eingehen auf die Offenbarung Gottes des Geistes in dem wahrhaftigen Menschen Jesus Christus, dessen Nachfolge unsrerseits gar nichts anderes sein kann als ein Emporstreben zu dem einen Ziel auf den mannigfaltigsten Wegen, als Darstellung der absoluten Entwicklungsfähigkeit, der höchsten Vollkommenheit der Gattung durch die größte Mannigfaltigkeit im einzelnen! oder wie es bei Brückner einmal heißt „Man kann sagen daß jedes Herz welches zum lebendigen Glauben an seinen Erlöser gekommen ist seine besondere Geschichte hat"!

Es ist das ja auch eine jener christlichen oder theologischen Redewendungen die den Ungeschulten schwanken lassen zwischen Vorstellung und Begriff; aber was mit dem Kommen des Herzens zum Erlöser gemeint ist das sagt Brückner selber wenn er es als „den allmählichen Fortschritt in der Erneuerung des inwendigen Menschen" bezeichnet; und diese, also dasselbe was wir als Gemütsbildung verstanden wissen möchten, schildert er z. B. folgendermaßen: „Wenn das Wort Gottes in deine Seele hineingreift daß es dir deine wahre Gestalt zeigt, wenn es deinen Blick immer auf einem Punkt festhält daß du nicht von ihm loskommen kannst —, da kannst du gewiß sein daß es die erste Heilstat ist mit welcher der Herr deiner Seele begegnet." Und diese Seele wieder, für die uns Nathanael (Joh. 1, 47 ff.) vorbildlich sein soll, wodurch erweist sie sich? worin zeigt sich der rechte Nathanaelsinn? „Wenn er im Hause lebt, da verbreitet er um sich eine Atmosphäre des Vertrauens und Friedens; wenn er auf dem Thron sitzt, da reicht er nicht mit der einen Hand die Palme des Friedens dar, während die andre die Mittel zum Kriege bereitet; wenn er den täglichen Verkehr durchdringt, da hört alles Mißtrauen, alle Lüge, alles arglistige Wesen auf; wenn er die öffentlichen Verhältnisse beseelt, da überwindet er die Hohlheit und die Verderbnis über die wir gerade jetzt so viel klagen."

Das sind zweifellos sehr schöne Worte, die uns zur Veranschaulichung dessen dienen können was wir religio moralis nennen; aber auch nach ihnen läuft diese hinaus auf die apostolische Mahnung „Ein jeglicher sei gesinnt wie Jesus Christus auch war, welcher, ob er wohl in göttlicher Gestalt war, hielt er es nicht für einen Raub Gott gleich sein, sondern äußerte sich selbst und nahm Knechtsgestalt an und ward gleich wie ein anderer Mensch

und an Geberden als ein Mensch erfunden" (Phil. 2, 5—7). Und solche Gesinnung ist mehr als ein sittlich leeres frömmelndes Festhalten an kirchlich überlieferten Vorstellungen und Begriffen. Sie bedeutet das wahre menschliche Sichausleben im schärfsten Gegensatz zu der pessimistischen Abtötung des Selbst, sei es in mißverstandener Entsagung, sei es in maßlosem Genuß; sie bedeutet das aktive vertrauensvolle oder gläubige Erleben oder künstlerische Handeln in Darstellung der in der Welt, dem Kosmos, dem höchsten Kunstwerk verwirklichten und in liebendem Vertrauen passiv erlebten Gottesgedanken durch den Menschen als ihre vollkommenste Form. Als solche erkennt wenigstens der Christ den Menschensohn, der von sich gesagt hat „wer mich siehet der siehet den der mich gesandt hat" (Joh. 12, 45) und der die Weltherrlichkeit des göttlichen Ebenbildes (1. Mos. 1, 26) erweist in einem Leben der Liebe.

Diese ist als Nächstenliebe „der völlig abstrakte Ausdruck für die allgemeine Sozialpflicht"[1]) und damit die anteilige Lösung der dem menschlichen Individuum zufallenden sittlichen Aufgabe mitzuwirken für Realisierung des höchsten Gutes.

Sollte man hieraus den Vorwurf ableiten wollen als ob mit dieser die Erfüllung der Individualpflichten ja einschließenden sittlichen Aufgabe die Bedeutung der christlichen Heilslehre abgeschwächt, aus dem göttlichen Gnadenwerk in Christo ein bloßes Menschenwerk, aus der Glaubensgerechtigkeit Gesetzesgerechtigkeit gemacht werde, so haben wir immer wieder daran zu erinnern daß auch das Christentum Pflichten oder ein heiliges Leben der Kinder Gottes kennt; und wenn da immer gepredigt wird der Christ dürfe sich nicht von den Werktagen mit ihren Sorgen und Mühen nach unten ziehen lassen, er dürfe nicht gebannt bleiben an das Schaffen in der irdischen sinnlichen Welt, so haben wir dem nur die Frage entgegenzuhalten welchen erhabeneren und reineren und christlicheren Beruf es wohl geben könne als der „ein vollkommener Mann zu werden der da sei in der Maße des vollkommenen Alters Christi" — „rechtschaffen zu sein in der Liebe und zu wachsen in allen Stücken an dem der das Haupt ist, Christus" (Epheſ. 4, 13. 15). Welche Stücke das aber sind das lehrt uns Luther recht deutlich wenn er in der Anweisung „Wie man die Einfältigen soll lehren beichten" sagt unusquisque examinet vitae suae statum, „da siehe deinen Stand an nach den zehn Geboten, ob du Vater, Mutter, Sohn, Tochter, Herr, Frau, Knecht seiest, ob du ungehorsam, untreu, unfleißig gewesen seiest usw."

Oder kann es wohl ein Aufsteigen von unten nach oben, ein Wachsen, ein Vollkommenwerden, eine Verklärung des Sterblichen

[1]) R. Rothe. Ethik. IV. S. 253.

ins Unsterbliche, eine Vergeistigung geben bei völliger Vernichtung des noch unentwickelten Keimes, bei unbarmherziger Ertötung des natürlichen, fleischlichen Leibes, bei bedingungsloser Verneinung dieser Welt der Sinne, bei gänzlichem Sichlosreißen von ihr? Und was heißt denn ein frommer und getreuer Knecht sein? das feige Vergraben der anvertrauten Zentner oder das vertrauensvolle Wuchern mit ihnen? (Matth. 25, 14 ff.)

Es bleibt eben dabei daß das wahre Christsein, die wahre Nachfolge Jesu, das wahre Wandeln in seinen Fußstapfen, die wahre religio moralis nicht in einem weltschmerzlichen Nachobenschauen, einem unklaren Sichbegnügen mit himmlischen Gütern, einem schwärmerischen Sichvermählen der Seele mit dem Herrn und dergleichen besteht; vielmehr gehört dazu ein ganz gehöriges Stück Aktivität im Diesseits, die Gesamtheit derer die auf unsre Nächstenliebe Anspruch haben, das ganze große Gebiet innerhalb dessen es unsrerseits zu säen gibt für eine Ernte von deren Genuß kein Bruder, keine Schwester ausgeschlossen ist, für eine ewige und über alle Maßen wichtige Herrlichkeit, für die Welt in ihrer göttlichen Harmonie.

Diese schon jetzt zu beschreiben ist unmöglich; und alle Vorstellungen, alle Begriffe von ihr sind und bleiben unzulängliche, an sich nur zu leicht in Unglauben oder Aberglauben verführende Mittel religiöses Unterrichtes, religiöser Erziehung.

Aber die Entwicklung zu ihr hin ist Tatsachenbeweis, ist Offenbarung des in und über der stofflichen Welt waltenden Geistes. Und wie Geist schon den Unterschied kennzeichnet zwischen der hellenischen oder germanischen Kultur und dem Naturzustand der Papua oder Hottentotten, zwischen den am wenigsten entwickelten Menschenseelen und den am meisten entwickelten Tierseelen, so besteht der Abschluß der Entwicklung in der Herrschaft des Geistes, in der Vergeistigung der ganzen von Gott erschaffenen Welt. Keimartig, potentialiter, hat dieses Ende aller Evolution oder Teleosis d. h. Vervollkommnung, die causa finalis oder — christlich geredet — die Vollendung des göttlichen Liebesratschlusses, die Herrlichkeit des neuen Jerusalem, gewiß bereits gelegen in dem uranfänglichen Wüste und Leer oder — wem dies besser behagt — in der ewigen, ihrer Entstehung nach der Wissenschaft noch völlig unergründlichen,[1]) zunächst wohl formlosen Masse; es mag auch unsren Gelehrten zum Teil wenigstens gelungen sein die tatsächlich vorhandenen mehr oder weniger vollkommenen Gebilde trotz aller ihrer disparaten und disjunkten Merkmale in einer Urzelle vorgebildet begrifflich nachzuweisen, das einheitliche physische oder natürliche Werden aus dieser in alles noch jetzt vorhandene individuelle Sein hineinzulesen;

[1]) Häckel. Natürliche Schöpfungsgeschichte S. 8.

oder gewisse phantasiebegabte Forscher mögen mit ihren Rückschlüssen bei dem Begriff einer Materie als dem Anfang aller Kreatur — wenn man überhaupt noch so sagen darf — angekommen sein und hochbefriedigt dabei stehen bleiben daß sie eben als solche vom Geiste ganz untrennbar sei; und sie mögen auch aus den trotz jenes geistigen Mitwirkens ausschließlich mechanischen, physikalisch chemischen Vorgängen der Differenzierung und Selektion und Metamorphose usw. mit unfehlbarer Sicherheit herauszulesen verstehen wie nach und nach aus dem Urtang Urtiere, aus den Amnionlosen Amniota und Mammalia und schließlich der homo sapiens, aus der Molekularbewegung Seelentätigkeit und Selbstbewußtsein und Kunst und Wissenschaft eines Kant, eines Goethe, eines Häckel usw. geworden ist. Es mag das wirklich so sein! Aber! Aber!

Wenn alles was sich so entwickelt hat und noch entwickelt, wie doch wohl kein Monist, kein Vertreter der modernen Weltanschauung leugnet, von bestimmten Gesetzen, in erster Linie von dem Kausalitätsgesetz abhängig ist, werden wir dann nicht mindestens von diesen Gesetzen oder — um menschlich psychologisch zu reden — von diesen Willensinhalten sagen dürfen daß sie nicht selber das für uns Sinnlichwahrnehmbare sind, sondern nur in diesem sich offenbaren, zur Erscheinung kommen?

Die Tatsache des Sinnlichwahrnehmbarwerdens, der Erscheinung weist hin auf notwendig oder gesetzmäßig wirkende Ursachen; und sind diese wenigstens für das durch Menschen bewirkte reale Sein die Gedanken, das ideelle Sein, so dürfen wir das alles Sein und Werden beherrschende Gesetz der Kausalität doch gewiß darauf zurückführen daß für das reale, das existierende, das gesetzte Sein allemal die Voraussetzung bildet ein ideelles Sein, ein Gedanke.

Fassen wir aber den Gedanken nicht bloß als eine Art Vorbild, gleichsam als eine Art vorausgeworfenen ideellen Schattenriß dessen was erst später ins Dasein tritt, sondern als wirkliches, selber seiendes causans, also als Identität des Seins und Gedankens, des Ideellen und des Realen, so kommen wir auf den Begriff Geist; und wir verstehen nun unter Geist nicht etwas was mit der von ihm untrennbaren Materie zusammenfällt, eins ist (Monismus); sondern wir verstehen darunter — um abermals menschlich zu reden — das Gesetze gebende, wollende, denkende Subjekt das sich eben als solches in Erfüllung der Gesetze, im Werden, in der Entwicklung, im Fortschritt (progressus), in der Vervollkommnung (teleosis) offenbart, die in ihm ruhende Kausalität aktualisiert.

Für uns Christen ist dieser Geist Gott; und wenn wir uns auch nicht einbilden ihn selbst zu erschauen in seinen Werken oder ihn sehen zu lassen in unsren Werken dem eingebornen Sohne gleich, so erkennen wir doch in unsrer Vergeistigung das Werden zu seinem

Bild und damit die Verwirklichung seiner Gedanken als unser höchstes Ziel, die Darstellung der universellen durch die individuelle Humanität, die Erfüllung der Sozialpflichten durch Erfüllung der Individualpflichten als unseren erhabensten Beruf.

Über diesen Beruf etwas Genaueres hören zu wollen sind unsere sehr geehrten Leser zweifellos berechtigt. Es verhält sich aber mit dem Nachweis der Vergeistigung an einzelnen menschlichen Leistungen ungefähr ebenso wie mit dem Nachweis des göttlichen Geistes an den Dingen und Geschehnissen der Welt. Lächerlich und nur ein willkommenes Futter für frivole Spötter wars wenn gewisse Vertreter einer engherzigen rein anthropozentrischen Weltanschauung z. B. die bei Erschaffung des Korkbaumes (quercus suber) waltende Idee, den dabei bestimmenden Gedanken in unsrer Verwendung des sogenannten Pantoffelholzes entdeckt zu haben meinten und ähnliche Rückschlüsse von unseren so unendlich kleinlichen und nichtigen Bedürfnissen auf die treibenden Kräfte im göttlichen Weltregiment für glaubensvolles Verständnis der providentia specialissima ausgeben. Und wehe! wenn die von uns befürwortete religiöse Behandlung der Natur und Geschichte (s. o. S. 348 ff.) wieder hinauslaufen sollte auf den Versuch auch das uns Unverständliche, ja selbst das zweifellos Böse, das entschieden Unschöne durch Rücksichten auf die zufälligen, vielleicht sogar an sich recht unpassenden Wünsche eines sich für Gott besonders wohlgefällig haltenden Männleins oder Fräuleins zu erklären und wenn ein sonderbarer Heiliger mit einer derartigen Theodicee das Reich Gottes vor einer Blamage bewahrt zu haben sich einbildet. Wehe! Das heißt ja nur Öl ins Feuer gießen! dem bitteren monistischen Haß gegen eine göttliche Weltregierung nur neue Nahrung geben! Und viel klüger wäre es eben auch nicht wollten wir im einzelnen aufweisen wie Baum und Strauch, Haus und Hof, Essen und Trinken, Vater und Mutter, Bürgermeister und Schulmeister, Kaiser und König, Fabrikbesitzer und Ladendiener, Tagelöhner und Gutsherr usw. nach ihrer Vergeistigung aussehen werden, was überhaupt aus der Welt werden muß wenn deren Vergeistigung bei treuer Erfüllung unsrer Sozialpflichten im stetigen naturgemäßen Fortschreiten durchgeführt wird.

Nur ein paar Andeutungen zu geben sind wir imstande; im übrigen müssen wir uns damit trösten daß die extensiv und intensiv wachsende Vergeistigung schließlich doch nichts anderes ist als ein Werk des Geistes selber (Matth. 6, 22 f., 1. Kor. 2, 10 f.); und wer unempfänglich für die göttlichen Offenbarungen ihn aus diesen nicht vernimmt der wird auch schwerlich die Befähigung erlangen den unendlich erhabenen menschlichen Beruf, im Reiche des Geistes mitzuarbeiten an Realisierung des höchsten Gutes, zu verstehen und auszuüben. Das aber weist uns immer wieder auf die Er-

füllung der Individualpflichten als Voraussetzung für Erfüllung der Sozialpflichten zurück.

Wars uns nun schon oben nicht möglich jene im einzelnen auszuführen[1]), so sei hier doch wenigstens daran erinnert daß nach Rothe[2]) durch den sittlichen Prozeß als individuelles Bilden der somatisch psychische Naturorganismus zum vollkommen dienstbaren Werkzeug der individuellen Persönlichkeit als solcher werden soll und daß nur unter dieser Voraussetzung von einem umfassenden Einfluß auf die den Menschen umgebende Welt (universelles Bilden) geredet werden kann.

Zweifellos gibt sich ein solcher, der eben als Herrschaftsübung der Persönlichkeit Vergeistigungsprozeß ist, bereits auf den mannigfaltigsten Gebieten, in den mannigfaltigsten Formen kund, z. B. in der Dressur wilder Tiere, in der Züchtigung von Kulturpflanzen, in der Ausnutzung der Wasserkraft, des Dampfes und dergl.; und es läßt sich darauf — auch ein Vertrauen auf die göttlichen promissa! — die schöne Hoffnung bauen daß mit dem fortschreitenden individuellen sittlichen Bilden, also z. B. wenn die Herrschaft des Fleisches auf erotischem Gebiete durch die reine Macht der christlichen Liebe völlig gebrochen sein wird, daß dann auch im Verkehr der Menschen untereinander und im Gebrauch der sinnlichen Güter dieser Erde die Reiche der Welt unsres Herrn und seines Christus werden (Offenb. 11, 15).

Dürfen wir es wagen mit dem wundertätigen Walten des Menschensohnes, mit seinen Krankenheilungen, seiner Gewalt über den Sturm im Meer, seiner geheimnisvollen Hilfe in Kana, seiner Speisung der Fünftausend in der Wüste, dürfen es wagen damit in Vergleich zu setzen was unsre Zeit infolge unzähliger Entdeckungen und Erfindungen von der Natur weiß und über sie vermag und was nicht bloß einem glücklichen Zufall zu danken ist, sondern einem staunenswerten Aufwand von geistiger Kraft? Wer kennte sie nicht die glänzenden Siege die unsre medizinische Wissenschaft alljährlich neu davonträgt im unermüdlichen Kampfe mit Naturanlage und plötzlich eintretender Ansteckung, mit innerer Erkrankung und äußerer Verletzung, mit Blindheit und Taubheit, mit motorischen und sensorischen Nerven? Und wem wären völlig unbekannt geblieben die Errungenschaften der Physik und Chemie, der Technik und Mechanik, denen kein Weg zu weit, kein Fels zu hart, kein Meer zu tief, kein Himmel zu hoch ist? Reich und Arm, Stadt und Land, Handel und Gewerbe, Kunst und Wissenschaft blicken nach ihnen um Rat und Hilfe aus zur Nahrung und Notdurft des Leibes und Lebens; denn Verschwindendes ersetzen sie durch Neues und augenblicklich Fehlendes schaffen sie selbst aus weitester Ferne herbei; dem Blitz

[1]) Vergl. R. Rothe Ethik IV. S. 1 ff. [2]) a. a. O. II. S. 145.

und Donner haben sie längst ihren Schrecken genommen und erzeugen ihn sogar nun künstlich selber im Dienst der Arbeit und des öffentlichen Verkehrs oder des geselligen Spiels; die flüchtige Zeit halten sie auf durch Verkürzung des Wegs und die schwindende Kraft durch Verminderung der Last und des Drucks; Felsengräber und Backsteintrümmer reden durch sie zu uns von längst vergangenen Tagen; und Länder die zuvor noch keines Menschen Fuß betrat tun uns durch sie die unerschöpflichsten Schatzkammern auf; was kein Auge zu sehn vermag darüber bringen sie unerwartete Kunde; und was kein Ohr zu hören vermag davon bringen sie sicherste Botschaft. Und darin dürften wir nicht wenigstens Spuren erkennen von einer wachsenden Vergeistigung, von einer sich immer weiter ausbreitenden Herrschaft des göttlichen Ebenbildes über die Fische im Meer und die Vögel in der Luft usw.? Für solche Vergeistigung spräche nicht die Tatsache daß die aus scharfem Beobachten und Durchdenken der göttlichen Offenbarungen gewonnenen Gesetze in ihrer praktischen Anwendung so vielfach sich bewährt haben? daß die Konkretisierung der aus ihnen gewonnenen Begriffe, die Differenzierungen und Spezialisierungen eines in ihnen entdeckten Allgemeinen dessen Richtigkeit eben bestätigen?

Eins freilich läßts trotz alledem zu dem rechten Stolz auf unsre Kultur, auf unsre Humanität, zu der vollen Freudigkeit über unser Hinanwachsen zu der Gleiche mit dem Herrn Jesus Christ nicht kommen: das Aschenbuttelkleid der christlichen Liebe! Denn jene Werke der Barmherzigkeit an denen unsre Zeit so reich ist, jene Liebe erschöpfen sie nicht die der Apostel Paulus im ersten Korintherbrief (13, 4—9) beschreibt und von der so wenig, so unendlich wenig zu spüren ist nicht bloß im Verkehr des Hauses und der Gesellschaft, auch im öffentlichen Getriebe politischer und kirchlicher Parteien, in Handel und Wandel, in Rechtspflege und Verwaltung, zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern, zwischen Regierten und Regierenden zwischen Besitzenden und Besitzlosen.

Wohl ist „sozial" zum allgemeinen Schlagwort geworden, mag es der eine durch „demokratisch" und der andere durch „christlich" näher bestimmen, mag es den einen zu nationaler Begeistrung, den anderen zu internationalem Fanatismus entflammen; daß aber alle die es anwenden wirklich nichts anderes wollen als der wahren religio moralis entsprechend ihre Sozialpflichten voll und ganz erfüllen, das zu glauben wird einem doch recht schwer, da es bei so vielen nicht für Schande, sondern für Klugheit gilt in dem unersättlichen Ringen um Besitz und Genuß den Schwächeren brutal nieder zu treten und zu benachteiligen wo und wie es immer geht. Stimmen aber Mammondienst und Sinnenlust u. dergl. zu christlicher Liebe überhaupt nicht, so auch nicht zu allen den herrlichen Tugenden der Gütigkeit, der Geduld, der Wahrhaftigkeit usw. usw.;

und es tut wahrlich nicht not hinzuweisen auf die verblendeten Massen die durch vergifteten Rat gewissenloser Hetzer aufgestachelt sich nicht scheuen um ihrer angeblichen Menschenrechte und Volksrechte willen vor Verleumdung und Raub und Mord usw.

Aber! wird man sagen, das ist ja nur der dunkelste Schatten neben um so hellerem Licht! das sind ja nur Auswüchse und Krankheiten, die in der Regel gerade die üppigste Lebenskraft bei deren Entfaltung begleiten! Und bezweifeln, verkleinern soll man darob nicht die glänzenden Leistungen unsrer Helden des Geistes!

Nun gewiß! An Beweisen hervorragender Intelligenz fehlt es nicht weder in den alten, noch in den jungen Kulturstaaten; und auch an Willensfestigkeit an Charakterstärke sucht einer den anderen zu übertreffen, nachdem das Dichten und Denken allein sich als unfähig erwiesen hat zur Beherrschung der Welt und in geistiger Überbürdung verbunden mit körperlicher Vernachlässigung die Schuld entdeckt worden ist für die Niederlagen des Idealismus im Wettbewerbe der Staaten. Mag aber das äußerliche Herrsein sich auch immer glänzender gestalten, ganz uns damit zu versöhnen vermag auch die christliche Kirche nicht wenn sie ihren Segen dazu gibt daß die moderne Kultur mit Feuer und Schwert hinausgetragen wird bis in die fernsten unentdeckten Länder und wenn sie den rohen Naturzustand der dort lebenden Völker überwinden hilft durch eine in schöne Worte gekleidete, mit Blut geschriebene Vergeistigung.

Auch sie erscheint da nur angesteckt zu sein durch das dämonische eritis sicut Deus, für welches das Interesse bloß in dem Ich mit seinen kleinen Zwecken liegt und nicht außerhalb desselben in der Realisierung des höchsten universellen Gutes, für welches bestimmend ist eine auf eignem Urteil beruhende Festigkeit und nicht die mit Gottes Gedanken übereinstimmende Reinheit des Willens. Und im Dienste der Liebe nach Jesu Christi Vorbild und Befehl steht dann auch trotz phantasiereichster Vorstellungen und tiefsinnigster Begriffe die Kirche nicht im Dienste jener rein geistigen, wahrhaft objektiven, durch eigne selbstische Interessen völlig unbestimmten Liebe, von der es heißt „Gott ist die Liebe und wer in der Liebe bleibet der bleibet in Gott und Gott in ihm" (1. Joh. 4, 16).

Mit ihr allein ist in Wahrheit die Vergeistigung gegeben; und solche Liebe das Gesetz unsres ganzen Gemütes sein und bleiben zu lassen das, das verstehen wir unter der religio moralis; und wir nennen sie so im passiven Sinn, sofern wir im Vertrauen der Liebe auf die göttlichen promissa an dem hedonischen Heilswillen nicht verzweifeln trotz aller Mißbildungen oder Verkümmerungen in der Natur, trotz aller Verirrungen im sittlichen Handeln, sondern — die göttlichen Offenbarungen als die unerschöpfliche lauterste Quelle unsrer höchsten Freude dankbar empfangen; religio moralis in aktivem Sinne aber nennen

wir sie, sofern wir im Vertrauen der Furcht auf die göttlichen praecepta von dem ethischen Heilswillen uns nicht entbunden erachten trotz der Rechtfertigung des Lebens, die durch Eines Gerechtigkeit über alle Menschen gekommen ist (Röm. 5, 18), sondern — zu den **göttlichen Offenbarungen** als zuverlässigstem Wegweiser für unser Handeln uns gehorsam bekennen.

Es bedarf keiner nochmaligen Versicherung daß wir als christliche Religiosität nur gelten lassen können eine Anbetung Gottes im Geist und in der Wahrheit (Joh. 4, 24)[1]) und daß der reine unbefleckte Gottesdienst (Jak. 1, 27) niemals nach Cärimonien und kultischen Ordnungen, nach räumlich und zeitlich wandelbaren Formen zu bewerten und zu regeln ist. Fassen wir aber einmal alles was hierher gehört zusammen unter dem Begriff der Kirchlichkeit, so möchten wir selbstverständlich nun und nimmermehr dessen Wegfall allein schon als Kennzeichen christlicher Religiosität oder Anbetung Gottes im Geiste angesehen wissen; wir verwahren uns vielmehr ganz ausdrücklich dagegen daß wir Grillparzer beistimmen, wenn er sagt „Seit man nicht mehr in die Kirche geht ist das Theater der einzige öffentliche Gottesdienst, sowie die Literatur die Privatandacht"; und nur für ein zufälliges, keineswegs in Kausalzusammenhang stehendes Zusammentreffen sehen wir es an daß die Einführung des Kunstunterrichtes, der Kunstpflege in den Schulen, der Schülervorstellungen in den Theatern zu einer Zeit gefordert wird da wieder einmal die Entfernung des Religionsunterrichtes aus den Schulen als Schlagwort dienen muß. Recht verstanden macht das Theater, macht die Kunst der Kirche überhaupt nicht Konkurrenz; und diese hat gegen jene zu eifern nur dann Veranlassung, wenn die Künstler des doch auch ihnen zufallenden sittlich-religiösen Berufes vergessen; oder die Kunst hat gegen einen im Namen der Kirche auftretenden Zelotismus sich zu wehren das Recht, wenn dieser seinen Buchstabendienst für Anbetung Gottes im Geist und in der Wahrheit ausgibt.

Denn es ist entschieden berechtigt die Anbetung im Geist in schroffsten Gegensatz zu stellen zu der paganistischen Verwechslung von Gott und Welt und dagegen Einspruch zu erheben daß die Schönheit der Welt selber zum Gegenstand religiöser Verehrung gemacht werde; und andrerseits ist es doch auch als ein gröbliches auf einseitig negativer Auffassung des Geistes beruhendes Mißverständnis zurückzuweisen wenn das Geistesleben, also auch die Anbetung im Geist, als bloße Sache der Intelligenz, als bloßes Arbeiten mit Begriffen verstanden wird; aber nicht minder bedenklich wäre auch das andre Mißverständnis nach welchem eine sittlich leere, weltflüchtige, kirchhofstille Frömmelei nicht anerkennen

[1]) Der praktische Schulmann 1904. S. 386 ff. 503 ff.

wollte daß Religiosität als Anbetung im Geist von allen menschlichen Lebensbetätigungen die höchste, als Veredelung des Lebens die höchste aller künstlerischer Leistungen ist.

Diese wahre Anbetung im Geist haben wir aber im Sinn, wenn wir zum Gegenstand des Religionsunterrichtes die religio moralis gemacht wissen wollen; denn wir sind überzeugt mit dieser am sichersten zu vermeiden einerseits die Skylla paganistischer Vergötterung grobsinnlicher Phantasiegebilde und greifbarer Gestalten, an denen der Gebildete Ärgernis nimmt, und andrerseits die Charybdis atheistischer Verflüchtigung des überweltlichen Seins in abstrakte Begriffe, die dem Ungebildeten zum Anstoß gereichen!

Und wir meinen nur dann könne die Schule durch ihre christliche Unterweisung in jener religio moralis mit der Kirche in Widerspruch geraten, wenn diese ihrem geistlichen Wesen völlig untreu auf Grund ihrer empirischen Wirklichkeit von der Schule widerspruchslose Unterordnung verlangt unter ein von papistischem Despotismus und klerikaler Einseitigkeit und scholastischer Haarspalterei und bureaukratischer Pedanterie dekretiertes angeblich orthodoxes Bekenntnis.

Gewiß hat die christliche Kirche in ihrem römisch-katholischen wie evangelisch lutherischen oder sonst welchem konfessionellen Gewand von Altären und Kanzeln herab, am Krankenbett und offnen Grab, bei Hochzeiten und Taufen, in Freud und Leid allerart schon Tausenden und Abertausenden ihr religiöses Bedürfnis zu befriedigen verstanden; und niemals wird die Schule da an ihre Stelle sich zu drängen wagen oder gar jenem herrlichen seelsorgerlichen wahrhaft priesterlichen Dienst ein völliges Ende wünschen und bereiten wollen. Oder möchte wirklich jemand es alles Ernstes für einen unentbehrlichen Fortschritt menschlicher Kultur ausgeben wenn kein Mensch mehr in den unaussprechlichen Seufzern eines stillen Gebetes oder in den ergreifenden Worten der heiligen Schrift, in den Betrachtungen alter oder neuester Erbauungsbücher, im Gesange einer zur Andacht versammelten Gemeinde Trost zu suchen und zu finden weiß in Sorge und Not, inneren Frieden während ringsum nichts als Zank und Neid, festen Halt von allerhand Zweifeln umstürmt, frischen Lebensmut und Todesfreudigkeit, ob auch die Gedanken sich untereinander verklagen und das von Schuld beladne Herz sich nach Vergebung sehnt?

Gerade damit ist ja gekennzeichnet was wir oben als Bildung des Gemüts im Gegensatz zu äußerlichem gesetzlichem Verdienst und verstandesmäßigem oder gedächtnismäßigem Wissen von der religiösen Erziehung gefordert haben und was nicht bloß Sache der Kirche, sondern auch der Schule ist, selbst wenn diese auf Religionsunterricht als solchen d. h. in besonderen Stunden verzichten müßte.

Daß dieser Verzicht unbedingt notwendig sei, selbst wenn die christliche Religiosität nicht als ein einzelnes Stück, sondern als der Inbegriff aller wahren Menschenbildung, als Ideal der Gesittung aufgefaßt wird (s. o. S. 197 ff.), das behaupten wir keineswegs; wir weisen dem Religionsunterricht vielmehr im Schuldienst ungefähr dieselbe Stelle, dieselbe Aufgabe zu die von andrer Seite dem Gesinnungsunterricht zugeteilt worden ist; und das war ja auch der Grund weshalb wir die Christenlehre nicht beschränkt wissen wollen auf gewisse religiöse Vorstellungen und Begriffe, sondern diese vielmehr für die religio moralis in Dienst nehmen, für das persönliche Erleben des allen Menschen von Natur eigentümlichen Verhältnisses zu Gott.

Meinen darf man freilich nicht daß nun in überraschend kurzer Zeit alle die Mörder und Totschläger, die Räuber und Diebe, die Betrüger und Wucherer, die Lügner und Heuchler, die Spötter und Lästerer, die Ehebrecher und Wollüstlinge, die Müssiggänger und Tagediebe usw. daß sie alle in fromme, brave, gesittete Leute umgewandelt sein würden, daß wir in der Erziehung zur religio moralis eine blitzartig wirkende Panacee gefunden hätten für alle Schäden dieser Welt. Aber das läßt sich wenigstens hoffen daß sich im lebendigen Bußgefühl seiner Immoralität niemand mehr hinter eine sittlich leere Frömmigkeit versteckt oder in begriffstolzer Unempfänglichkeit gegen die göttlichen Offenbarungen auf seine Irreligiosität vielleicht sogar sich steift.

Wie dieses Ziel zu erreichen sei dies lehrplanmäßig auszuführen ist hier nicht der Ort, da es dem Verfasser nur darauf ankam zu zeigen welche Bedeutung die religio moralis für die Unterweisung im Christentum hat.

Zunächst hält er aber daran fest daß eine scharfe Trennung der Lehrfächer nur auf den höheren Stufen am Platze ist, daß also z. B. der Kirchengeschichte und der politischen Geschichte in der Volksschule keine besonderen Lehrstunden gebühren und daß andrerseits z. B. in der Elementarklasse biblische Geschichten und Volksmärchen, wie sie dem gleichen Zwecke dienen und in gleicher Weise behandelt werden, auch auf dem Stundenplan an gleicher Stelle zu suchen sind. Und meint Verfasser, die Bibel als primären Stoff zugrunde legend, dafür eintreten zu dürfen daß aller schulmäßige Religionsunterricht je nach der Stufe als „Biblische Geschichte, Bibelkunde, Bibellehre" aufzutreten hat, so weist er diesen auch mit zu was sonst etwa noch aus den göttlichen Offenbarungen in Natur und Geschichte der religiösen Erziehung im weitesten Sinn, der religio moralis, dienstbar gemacht werden kann.

Wie aber der Lehrer keinesfalls sich dazu verleiten lassen darf daß er die besonderen Religionstunden zur Darstellung botanischer und zoologischer Systeme u. dergl., zur Aneignung historischer und

naturwissenschaftlicher Einzelkenntnisse ausnutzt, so darf er auch nicht von Geschichtstunden und Physikstunden usw. alles fern halten wollen was nicht unmittelbar der Gewinnung klarer und deutlicher Vorstellungen und Begriffe aus Natur und Geschichte dient (s. o. S. 348). Im Gegenteil kann es zur Belebung des Unterrichts nur ersprießlich sein wenn er dem natürlichen religiösen Bedürfnis seiner Zöglinge entsprechend diese sich ungesucht und zwanglos an der Welt als höchstem göttlichen Kunstwerk, als Kosmos, als Offenbarung des Geistes der die Gedanken, die Ideen, das Ideelle ebenso aus den Banden der Sinnlichkeit befreit, wie er sie durch sinnliche Formen verkündet, wenn der Lehrer an ihr seine Zöglinge sich erfreuen und mit ihr sich als deren zum Bilde Gottes geschaffene würdige Glieder bewähren lehrt. Damit wird er sicherlich zur Erziehung wahrer Humanität mehr beitragen als wenn er nur für mechanische Vorgänge die Sinne zu öffnen und seine sogenannte monistische Religion zu predigen versteht.

Was in dieser Beziehung den Lehrern in der Schule gilt das gilt den Verkündigern des Evangeliums in der Kirche natürlich auch; es gibt eben aus der schon von Strauß beklagten Schwebe zwischen Vorstellung und Begriff (s. o. S. 207) keine andere Rettung als die religio moralis, die Anbetung im Geist und in der Wahrheit, wie sie der Herr Jesus Christ im Gespräch mit der Samariterin am Jakobsbrunnen seinen Jüngern verheißt und befiehlt.

Kleine Mitteilungen.

Massenverbreitung guter Volksliteratur. Dem deutschen Volke bringt die allerwärts im größten Maßstabe betriebene Kolportage schlechter Romane Tag für Tag ungeheuren sittlichen Schaden: durch diese Schundliteratur werden alle schlechten Instinkte, alle niedrigen Leidenschaften der menschlichen Natur planmäßig geweckt und großgezogen. Die Erkenntnis, daß hier Wandel geschaffen werden muß, hat die Unterschiede der Partei, des Bekenntnisses und des Standes überbrückt und die Volksfreunde aller Richtungen und Lebenskreise zur Abwehr einer immer ernster werdenden Gefahr in dem Komitee für Massenverbreitung guter Volksliteratur vereinigt, das seinen Hauptsitz in Berlin (SW, Alexandrinenstr. 110) hat, sich aber auf das gesamte deutsche Sprachgebiet erstreckt. Das Mitgliederverzeichnis führt neben zahlreichen Vertretern des öffentlichen Lebens, des Handels, Gewerbes und der Landwirtschaft, der Geistlichkeit, der staatlichen und städtischen Verwaltung, des Schulwesens, der Rechtskundigen und Ärzte, der Frauenbestrebungen, des Offizierstandes eine Reihe der angesehensten Schriftsteller und Buchhändler, also der eigentlichen Sachverständigen, auf.

Das Komitee will den Verfassern und Verbreitern der Schundkolportageromane dadurch das Handwerk legen, daß es den Volksmassen eine gesunde Geistes- und Gemütsnahrung in den äußeren Formen des Kolportageromans und auf dem Wege der Kolportage zuführt. Welch furchtbare Folgen die Pest der Schundliteratur zeitigt, beweist unter tausend anderen jener traurige Fall, der vor kurzem in den Zeitungen mitgeteilt wurde: in Berlin nahm sich ein hoffnungsvoller junger Mensch das Leben, weil er durch fleißiges Lesen der Hintertreppenliteratur übergeschnappt war; der Nachlaß des Unglücklichen bestand im wesentlichen aus einem Koffer, der bis an den Rand mit den bekannten gelben und roten Heften, wie sie die Schundkolportage liefert, vollgestopft war. Wenige Monate zuvor hatte ein Berliner Dienstmädchen ihre Herrin in der grauenhaftesten Weise zu ermorden versucht: auch in diesem Falle lag die Hauptschuld bei den Fabrikanten der Schauerromane, die ja in der Mehrzahl der Fälle auf eine Verherrlichung des Raubens und Mordens hinauslaufen — unter den Sachen des Mädchens fand die Kriminalpolizei ganze Stöße jenes giftigen Lesefutters.

Das Übel der Schundliteratur nimmt neuerdings einen immer größern Umfang an! Es ist beispielsweise festgestellt worden, daß der Roman vom Schinderhannes vor einigen Jahren dem Verleger einen Umsatz von zwei Millionen Mark gebracht hat. Den Gipfel erreichte, soweit bekannt, der Roman vom Scharfrichter Krauts mit einem Umsatz von über drei Millionen Mark binnen einem Jahre! Ungeheure Verbreitung fanden die in endlosen Reihen von Wochenlieferungen erschienenen Romane, die den Tod des Kronprinzen Rudolf, des Königs Ludwig von Bayern, des serbischen Königspaares behandelten und über die Zustände in fürstlichen Kreisen die unsinnigsten Vorstellungen verbreiteten, sowie jene, die die Anschauung ins Volk pflanzten, wonach alle Todesurteile Justizmorde sind.

Daß sich hier eine schwere sittliche Gefahr für unser Volk entwickelt hat, daß zugleich der gute Geschmack und die gesunde Vernunft durch die Schundromanpest überall, wohin sie kommt, vernichtet werden, ist selbstverständlich schon seit längerer Zeit von vielen erkannt und mancherlei ist versucht worden, ihr zu begegnen. Wir brauchen nur zu erinnern an die Bildungsvereine, die Volksbüchereien und Lesehallen, den Borromäusverein und den Christlichen Zeitschriftenverein, die Wiesbadener und Schweizer Volksschriftenvereine und namentlich an die billigen Ausgaben von Reclam, Hendel, Meyer, Hesse, Cotta u. a. Alle diese Veranstaltungen haben viel gearbeitet, viel geleistet, aber *das Übel der Schundkolportage ist fortdauernd gewachsen!*

Es wäre eine Verleumdung des Volkes, wollte man behaupten, daß es wirklich nur derartiges Zeug wie das geschilderte lesen will.

Aber große Volkskreise sind für die Volksbücherei noch nicht reif und für besseren Lesestoff nur dann zu gewinnen, wenn er ihnen auf dem gewohnten Wege der Kolportage zugeführt wird. Was verlangen denn aber die kleinen Leute für Literatur? Offenbar vor allen Dingen eine solche, die ihre Phantasie beschäftigt und ihnen so Gelegenheit bietet, an „etwas Anderes" zu denken, die sie „packt" und in „atemlose Spannung" versetzt, so daß sie für einige Stunden den Sorgen und der Eintönigkeit des Alltags entrückt werden. Spannung durch die Art der Erzählung zu erzeugen ist aber Sache der Erzählungstechnik, die von einer ganzen Reihe von Schriftstellern in raffiniertester Weise ausgebildet worden ist. Diese Meister auf dem Gebiete der Erzählungskunst haben so viel Gelegenheit, ihre Arbeiten in anständigen Unterhaltungszeitschriften, im Unterhaltungsteil der besseren Tagesblätter und bei angesehenen und zahlungsfähigen Buchverlegern zu verwerten, daß sie sich mit der Herstellung von Romanen für Kolportagezwecke nicht zu befassen brauchen. Mit einem Worte: das, was uns fehlt, um den schlechten Kolportageroman zu ersetzen, ist — der gute Kolportageroman. Um diese Lücke auszufüllen, hat sich das oben genannte Komitee im vergangenen Jahre entschlossen, den Weg des Preisausschreibens einzuschlagen. In Anbetracht des besonderen Zweckes, für den die Preisarbeiten bestimmt sind, werden folgende Anforderungen gestellt: „Spannende, flotte Erzählung, die romanhafte Ereignisse in gutrealistischer Wirklichkeitsdarstellung umfaßt, womöglich dem Humor einen gewissen Raum gewährt und den geistigen Gesichtskreis der Leser ohne die Form der Belehrung zu erweitern geeignet ist. Anknüpfung an große Begebenheiten der Gegenwart wird empfohlen. Jede einseitige Tendenz ist aufs strengste auszuschließen, dafür auf die Förderung des sittlichen und nationalen Gemütslebens des Volkes Bedacht zu nehmen. Zu vermeiden ist der Gebrauch der Mundarten sowie aller irgend entbehrlichen Fremdwörter und gelehrten Fachausdrücke."

Über den allgemeinen Wert oder Unwert literarischer Preisausschreiben mag man streiten; unsterbliche Dichtungen wird man auf diesem Wege jedenfalls sehr selten hervorrufen, und in einem solchen Fall, wenn er vorkäme, war der Preis obenein überflüssig. Aber es handelt sich hier gar nicht um unvergängliche Meisterwerke, sondern nur um Romane, die einem besondern Zweck entsprechen sollen oder, um bildlich zu sprechen, in einem wilden, verwüsteten, gottverlassenen Garten soll eine geschickte Gärtnerhand Ordnung und Schönheit schaffen. Wir haben soviele begabte Schriftsteller und Erzähler; schreiben sie Kolportageromane? Es fiel ihnen bisher leider nicht ein, nicht bloß ihres literarischen Ansehens halber, sondern auch darum, weil ihrer Arbeit auf diesem Gebiete, auf

dem bis zur Stunde die roheſte Gemeinheit herrſcht, eben aus dieſem Grunde nicht der entſprechende klingende Lohn zufallen konnte. Das Preisausſchreiben des Komitees iſt daher ein Verſuch, das Intereſſe der deutſchen Erzähler auf eine neue große Aufgabe hinzulenken. Jedenfalls liegt in dieſem Preisausſchreiben ein Stück deutſcher Idealismus und färbt vielleicht auf den Wettbewerb ſelbſt ab.

Die Aufbringung der erforderlichen Mittel wird ſicherlich nur bei Anwendung großer Mühe und auch dann noch unter erheblichen Schwierigkeiten zu bewirken ſein, aber — „wo ein Wille iſt, da iſt auch ein Weg". In England und Nordamerika ſind ſchon ſeit Jahrzehnten von denen, die über bedeutende Mittel verfügen, für Volksbildungszwecke hunderte von Millionen zur Verfügung geſtellt worden — zweifellos eine der Urſachen des bisherigen vollkommenen Mißerfolges der gegen die beſtehende Staats- und Geſellſchaftsordnung gerichteten Beſtrebungen in jenen beiden Ländern! Bei uns haben bisher die leitenden und begüterten Kreiſe nur in verhältnismäßig ſeltenen Fällen freiwillig große Leiſtungen zum Zwecke der ſittlichen und geiſtigen Hebung des Volkes dargeboten. Umſomehr erſcheint die Hoffnung gerechtfertigt, daß die gemeinnützige Veranſtaltung dauernd und in großem Maßſtabe durchgeführt werden wird als ein Beweis dafür, daß ſich die deutſchen „oberen Zehntauſend" ihrer Pflicht zur Fürſorge auch für das Geiſtes- und Gemütsleben der breiten Volksmaſſen voll bewußt ſind.

Die Ausbildung der Volksſchullehrerinnen. Über dieſes Thema wurde auf der 6. Generalverſammlung des Vereins Preuß. Volksſchullehrerinnen in Altona am 9. April verhandelt. Fräulein Schmidt-Breslau führte nach den „Altonaer Nachrichten" folgendes aus: Das Streben der Lehrerinnen nach Reform ihrer Vorbildung iſt allgemein. Dieſe muß, ſoweit ſie ſich durch das Seminar vollzieht, gleichmäßig ſein für das Lehramt an der Volksſchule und an den unteren und mittleren Klaſſen der höheren Mädchenſchule. Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen der Lehrerinnenſeminare müßten denen für Lehrer gleich ſein, da die Arbeit, für die ſie vorbereiten, gleich iſt. Durch ungenügende Vorbildung werden die Anſprüche der Lehrerin herabgedrückt und ihre Arbeitskraft wird ſchneller verbraucht. — Gleiche Vorbildung kann in gemeinſamen Seminaren für Lehrer und Lehrerinnen oder in getrennten ſtaatlichen Seminaren erfolgen. Unſere Seminarbildung bedarf einer Erweiterung und Vertiefung in Pädagogik (beſonders in der methodiſchen Ausbildung) Realien und Geſang. Um der durch dieſe Mehrforderung entſtehenden Überlaſtung abzuhelfen, muß eine beſſere, gleichmäßige Vorbildung beim Eintritt ins Seminar gefordert werden, am beſten Realſchulbildung; da

das aber vorläufig noch nicht durchführbar ist, muß sich das Seminar aufbauen auf einer zehnklassigen höheren Mädchenschule oder einem Lyzeum, muß einen vierjährigen Kursus haben und das letzte Jahr überwiegend der praktischen Ausbildung widmen. Der Unterricht in den Realien müßte nach drei Jahren durch Prüfungen abgeschlossen werden. Der Bildungsgang durch Volksschule, Präparandie und Seminar als Regel ist nicht wünschenswert. Den Unterricht im Seminar müßten akademisch gebildete Lehrer und Lehrerinnen erteilen. Die Fortbildung der Volksschullehrerin sei der der Lehrer gleich: 2. Prüfung obligatorisch, Zulassung zur Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung. Das Prüfungszeugnis berechtige zum Universitätsstudium. — Ausbildung in technischen Fächern vollziehe sich in besonderen Kursen. — Die Lehrerin strebe nach Zulassung zu Kursen, welche auf den Unterricht an der Fortbildungsschule vorbereiten.

Folgende Thesen gelangten zur Annahme:

1. Die Ausbildung der Volksschullehrerin und des Volksschullehrers muß eine gleiche sein.

2. Die gleiche Vorbildung kann erfolgen:

a) in getrennten staatlichen Seminaren, welche den gleichen Lehrplan und die gleiche Prüfungsordnung haben;

b) in gemeinsamen staatlichen Seminaren, daher müssen die Lehrerseminare den Lehrerinnen geöffnet werden;

c) die Seminare müssen viel mehr als sonst Fachschulen sein, d. h. Pädagogik muß im Mittelpunkte des Unterrichtes stehen.

3. Die Seminare müssen der Volksschullehrerin Verständnis für soziale Fragen ins Amt mitgeben, deshalb muß in den Lehrplan des letzten Seminarjahres Unterricht in Sozialwissenschaften in 1—2 Wochenstunden eingegliedert werden, umfassend Grundzüge der Nationalökonomie, Grundzüge der Geschichte der Arbeiterbewegung und der Volkswohlfahrtspflege.

4. Wenn die Seminare mehr Fachschulen sein sollen, so müssen sie in bezug auf gedächtnismäßige Aneignung des Stoffes entlastet werden.

5. Daher muß sich das Seminar auf einer Schule aufbauen, welche die Schülerinnen mit der nötigen Allgemeinbildung ausgerüstet hat.

6. Angesichts des heutigen Standes unserer Bildungsanstalten muß der Zugang zum Lehrerinnenberuf ein doppelter sein:

a) Der erste Zugang muß geschaffen werden durch eine zu einer Realschule ausgestalteten höheren Mädchenschule;

b) Präparanden-Anstalten sind den Mädchen in Stadt und Land zu öffnen oder ein Präparandeum, das den aus anderen

Schulen eintretenden Schülerinnen eine gleichwertige Ausbildung vermittelt.

7. Das Seminar muß eine moderne Fremdsprache obligatorisch, die zweite und Latein fakultativ in seinen Lehrplan aufnehmen.

8. Um die Überlastung der Seminaristinnen zu vermindern, müssen in einigen Fächern ein Jahr vor der Entlassung Prüfungen stattfinden, wie es auch in den Lehrerseminaren der Fall ist.

9. Die Dauer der Seminarzeit muß vier Jahre betragen.

10. Der Unterricht im Seminar liege in der Hand von durch Seminar und Universität gebildeten Lehrern und Lehrerinnen.

11. Fachkurse für Handarbeit, Hauswirtschaft, Turnen und Zeichnen seien an das Seminar angegliedert, ohne daß darum der Zeichen- und Turnunterricht aus dem Lehrplan des Seminars verschwinde. Diese Kurse können nach Ablegung der wissenschaftlichen Prüfung durchgemacht werden. Die körperliche Ausbildung der Lehrerin ist durch Schwimmen, Turnen, Spielen nachdrücklich zu pflegen.

12. Die Lehrerin muß zur zweiten Prüfung verpflichtet sein und zur Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung zugelassen werden, solange diese vom Lehrer verlangt wird.

13. Das Prüfungszeugnis berechtigt die Lehrerin zum Universitätsstudium.

Zum Schluß wurde folgende Resolution angenommen:

„Für die Zukunft fordern wir für die Lehrer und Lehrerinnen aller Schulen die gleiche Ausbildung. Diese Ausbildung ist auf der Universität zu gewinnen. An den Universitäten sind pädagogische Seminare zu errichten."

Akademische Ferienkurse werden in diesem Sommer abgehalten in Bonn (5.—7. Juni), Marburg (8.—28. Juli), Greifswald (9.—28. Juli), Würzburg (Ende Juli), Jena (6.—18. August), Heidelberg (6.—19. August), Zürich (23. Juli bis 4. August), Lausanne (19. Juli bis 29. August) und Genf (17. Juli bis 30. August). Ferner veranstaltet der „Deutsche Verein für das Fortbildungsschulwesen" Kurse für Fortbildungsschullehrer in Leipzig vom 10. Juni bis 20. Juli und der „Deutsche Verein für Knabenhandarbeit" Kurse im Handfertigkeitsseminar zu Leipzig vom 3. Juli bis Anfang September. Nachstehend geben wir ein Verzeichnis der akademischen Ferienkurse, die im Auftrage des Sächsischen Lehrervereins zu Leipzig vom 23. Juli bis zum 4. August abgehalten werden.

1. Geschichte; Professor Dr. Brandenburg: Weltgeschichte der Gegenwart (seit 1880). (12 Stunden; 5 Mark.)
2. Psychologie; Privatdozent Dr. Brahn: Die höheren Funktionen des Seelenlebens. (12 Stunden; 5 Mark.)

3. Zoologie; Professor Dr. Zur Straßen: Vergleichende Anatomie des Schädels. (9 Stunden; 4 Mark.)
4. Geologie; Privatdozent Dr. Reinisch: Die neueren Anschauungen über die Entstehung der Gesteine. (9 Stunden; 4 Mark.)
5. Literaturgeschichte; Professor Dr. Köster: Das deutsch-österreichische Drama in seinen Hauptvertretern (Grillparzer, Bauernfeld, Raimund, Anzengruber). (5 Stunden; 3 Mark.)
6. Kunstbetrachtungen; Professor Dr. Schmarsow: Rafael und Dürer. Mit Lichtbildern. (6 Stunden; 3 Mark.)
7. Psychologische Übungen; Privatdozent Dr. Brahn: Einführung in das psychologische Experimentieren.
   (6 Stunden; gratis, doch ist für Benützung von Apparaten eine später festzusetzende Gebühr zu entrichten.)
   Diese Übungen veranstaltet Dr. Brahn für die Hörer seiner psychologischen Vorlesungen, doch können nur ca. 30 Mitglieder daran teilnehmen. Wer sich daran beteiligen will, wolle dies auf der Anmeldung besonders erwähnen. Über die Zulassung entscheidet die Reihenfolge der Anmeldungen.
8. Eine geologische Exkursion in das untere Triebischtal bei Meißen; Privatdozent Dr. Reinisch.
   Diese Exkursion ist für die Hörer der geologischen Vorlesung berechnet und findet Sonntag, den 29. Juli, statt. Die Rückfahrkarte kostet für einen Teilnehmer nur die Hälfte des gewöhnlichen Preises.

Jeder Kurs kann einzeln belegt werden. Jeder Teilnehmer erhält eine Teilnehmerkarte, für welche er zunächst 10 Mark (Einschreibegebühr und Hörerschein) zu entrichten hat. Weiterhin hat er die von ihm belegten Kurse, deren Namen und Preise auf der Teilnehmerkarte verzeichnet stehen, zu bezahlen. Wer alle Kurse belegt, hat einen ermäßigten Gesamtpreis von 30 Mark zu entrichten, worin Einschreibegebühr, Hörerschein und Einzelhonorare inbegriffen sind. Das Honorar für die belegten Kurse ist am 21. und 22. Juli im Bureau der akademischen Ferienkurse, Lehrervereinshaus, Kramerstraße 4/6, zu entrichten, worauf die Aushändigung der Teilnehmerkarte erfolgt.

Eingegangene Schriften.

42. **Sophie Hamburger, English lessons** after S. Alge's method for the first instruction in foreign languages with Ed. Hölzels pictures. Fifth edition. 246 S. Leipzig 1905, Friedrich Brandstetter. Geb. 2,40 *M*.

Der Inhalt des Buches zeigt auf 160 Seiten 73 Lektionen, auf 18 Seiten die systematische Grammatik, eine Tafel mit Veranschaulichung der englischen Sprachkonstruktion, ebenso Orthographie und Aussprache nebst

Hinweis auf die Betonung der Silben, auf 23 Seiten Gedichte und Lieder und auf 42 Seiten ein Wörterbuch. In der angefügten Tasche ist ein Büchlein mit 9 Hölzelschen Bildern. Dies Werkchen ist für den Anfangsunterricht bestimmt und nach der direkten Methode bearbeitet. In englischen Sprachstücken führt es dem Schüler Stoff aus seinem Anschauungskreise vor, um ihn mit den Bezeichnungen für die nächstliegenden Dinge und den einfachsten Formen der Umgangssprache bekannt zu machen und die erforderlichen Dinge zu veranschaulichen. Die Texte enthalten durchweg gutes Englisch und ermöglichen, die Schüler im freien Sprechen zu fördern. Der grammatische Stoff ist auf das Allernotwendigste beschränkt und nach dem Grundsatze: vom Leichten zum Schweren geordnet. In jeder Lektion sind dem Sprachstück hinzugefügt: 1. Fragen in englischer Sprache, 2. die grammatischen Regeln in englischer Sprache und 3. Übungssätze in englischer Sprache. Deutsche Übungssätze gibt es nicht. Alle grammatischen Regeln und Übungen sind in englischer Sprache gegeben. Auch das Wörterbuch enthält keine deutschen Bezeichnungen für das englische Wort; es ist vielmehr durch andere, ähnliche und leichtere englische Wörter erklärt und umschrieben.

So kann dies Buch von allen Nationen der Welt gebraucht werden, wenn Lehrer vorhanden, die die englische Sprache vollständig beherrschen, aber auch wissenschaftlich und praktisch gleich tüchtig, so daß sie imstande sind, Erklärungen in ihrer Muttersprache in geeigneter, dem geistigen Horizonte der Schüler angepaßten Weise zu geben.

Das Buch entspricht also den neueren Anforderungen, Plan und Methode sind gut, und der Stoff ist sehr passend für unsere Schulverhältnisse ausgewählt, aber aus der Praxis ist dies Buch nicht hervorgegangen. Eugen Brückner.

43. **Dr. R. Dammholz**, Prof., Direktor der städtischen höheren Mädchenschule zu Charlottenburg, **Englisches Lehr- u. Lesebuch**, II. Teil, Oberstufe, Band I: **Grammatik**, 2. verbesserte u. vermehrte Auflage, 255 S. Hannover, C. Meyer. Geb. 2,70 *M*.

Das vorliegende Buch ist für die oberen Klassen der höheren Mädchenschule gedacht. Jedes der 18 Kapitel enthält 3 Teile: Lesestück, Grammatik und Übungen; das Lesestück bildet den Mittelpunkt jedes Kapitels, hieraus werden die grammatischen Regeln gewonnen, die dann als „Rules derived from story" zusammengefaßt werden.

In den Lesestücken wird die Entwicklung des britischen Reiches dargestellt. England wird als Staat vor Augen geführt, worin Ackerbau, Viehzucht, Handel und Industrie in gleich hohem Maße gepflegt werden. Die hauptsächlichsten Staatseinrichtungen: Parlament, Kirche und Schule werden veranschaulicht und endlich wird die Schülerin in englisches Familienleben eingeführt und mit englischen Sitten bekannt gemacht.

Die grammatischen Regeln sind in knapper und doch klarer Form gegeben und bringen nur das Unerläßliche. Die ganze Tempus- und Modus-Lehre z. B. ist in 4 kurzen Regeln, die ganze Kasuslehre in 4 Paragraphen gegeben.

Die Übungen zerfallen in Questions, Translations und Exercices. Doch sollen die zu lesenden und zu beantwortenden „Questions" nicht als Sprechübungen, sondern zur Verarbeitung des grammatischen Stoffes benutzt werden.

Auch aus dieser Arbeit geht hervor, daß bei jedem fremdsprachlichen Unterricht die Grammatik nicht vernachlässigt werden darf.

Herr Professor Dammholz hat mit allen seinen englischen Lehrbüchern der deutschen Schule unstreitig eine wertvolle Gabe geboten. Eugen Brückner.

44. **Model und Möhring, Heutschels Liederhain in Neubearbeitung.** Kleine Ausgabe in einem Hefte. Leipzig, E. Merseburger. 0,40 *M*.

Wie über die früher erschienene große Ausgabe kann man sich auch über die vorliegende nur lobend aussprechen. Sie ist berechnet für einfache Schulverhältnisse, besonders für Landschulen. Als Notierungstonarten sind nur C, G und F verwendet worden; wo notwendig, ist die Intonationstonart angegeben. —g—

45. **Franz Vollmacher, Liederbuch für Volksschulen.** 4. Heft. Leipzig, E. Merseburger. 0,36 *M*.

Dieses Schlußheft enthält Motetten, Hymnen und Lieder für den Gebrauch bei festlichen Gelegenheiten in Kirche und Schule. An solchem Stoff für Kinderchöre ist Mangel, und es muß daher jeder Versuch, diesem Übelstande zu begegnen, willkommen geheißen werden. Nur sollte bei dergleichen Sammlungen von der Aufnahme von Bearbeitungen und Übertragungen möglichst Abstand genommen werden. Ist schon das einer gesteigerten Beliebtheit sich erfreuende Unterlegen von Texten unter eingebürgerte Melodien und das rücksichtslose Beschneiden von Vokalkompositionen, die populariſiert werden sollen — vgl. Schuberts „Am Brunnen vor dem Tore" —, nicht gut, so muß es als durchaus verwerflich bezeichnet werden, wenn einem Texte zuliebe ein Satz aus dem Gebiete der Instrumentalkomposition herübergenommen wird, der sich außerdem noch mancherlei Verstümmelungen gefallen lassen muß, wie z. B. hier, wo dem Texte „Es kennt der Herr die Seinen" Mendelsohns Op. 38 Nr. 4, ein „Lied ohne Worte", aufgezwungen wurde. —g—

46. **Ferdinand Hummel, „Halleluja"** (op. 73); 1,50 *M*. **„Hymnus"** (op. 83). Leipzig, E. Eulenburg. 1 *M*.

Beide Gesänge liegen in einer Ausgabe für mittlere Singstimme mit Pianofortebegleitung vor. Melodie und Begleitung tragen festlichen, breit ausladenden Charakter und ergänzen die Stimmung der zugrunde liegenden Dichtungen von Felix Philippi wirkungsvoll. —g—

47. **Prangs Lehrgang für die künstlerische Erziehung** unter besonderer Berücksichtigung des Naturzeichnens, herausgegeben vom Verein deutscher Zeichenlehrer. Nach dem Englischen bearbeitet von R. Bürckner u. K. Elßner. 472 S. mit vielen Abbildungen. 3. Aufl. Dresden 1905, A. Müller-Fröbelhaus. Geb. 8 *M*.

Es wird wohl wenig Zeichenlehrer geben, denen das vorliegende, nun schon in 3. Auflage erschienene Werk nicht wenigstens dem Titel nach vor Augen gekommen wäre. Der Verein deutscher Zeichenlehrer hat sich durch die Herausgabe dieses in jeder Hinsicht schön ausgestatteten Buches ein Verdienst erworben.

Wer nicht völlig abseits stehen will von den Pfaden, die zu einer Umbildung unseres Zeichenunterrichtes führen sollen, zu einer mehr künstlerischen Erziehung unserer Jugend, dem darf dieses Werk nicht fremd bleiben. Ohne mannigfache Anregung wird niemand, der dieses Buch studiert, bleiben.

Von den beiden Teilen, in die dasselbe zerfällt, behandelt der erste das Farben- und Formensehen, das Bauen und Anordnen, das Model-

lieren in Ton, Gedächtniszeichnen, Illustrieren und Phantasiezeichnen, Malen, Farbenübungen mit Hilfe von Buntpapier und Schere, Papierfalten, Sehen und Zeichnen, Bildertage, Nadelarbeit und Lehrplan.

Der zweite Teil umfaßt das 3.—8. Schuljahr und behandelt hauptsächlich Naturzeichnen, Ornamentzeichnen, Konstruktionszeichnen, Kompositionen und die Bildung des ästhetischen Urteils im kunstgewerblichen Sinne. An praktischen Winken ist kein Mangel. In zahlreichen Illustrationen ist eine reiche Beispielsammlung geboten. Unter den vielen Führern zur Bildung des ästhetischen Urteils und einer guten Schulung des Auges und der Hand steht Prangs Lehrgang obenan.

48. **A. Böhme-Köhler, Lautbildung beim Singen und Sprechen.** Ein Leitfaden zum Unterricht in Schulen und für den Privatgebrauch. 3. bedeutend erweiterte Auflage mit 61 Abbildungen im Text. Leipzig 1905, Friedrich Brandstetter. Kart. 4,50 *M*.

„Das älteste, echteste und schönste Organ der Musik, das Organ, dem unsere Musik allein ihr Dasein verdankt, ist die menschliche Stimme." So allgemein man diesem Worte Richard Wagners (Oper und Drama) zustimmen wird, so verschieden sind die Ansichten über die Ausbildung dieses Organs. Das ist für den Schulgesang nicht von Vorteil gewesen. Wie soll der Lehrer in der Schule Vertrauen zu den reformatorischen Ansichten der Kunstgesanglehrer gewinnen, wenn in deren Kreisen selbst noch großer Widerstreit herrscht? Überdies frommt nicht alles dem Massenunterricht, was Privatgesanglehrer zweckmäßig fanden. Diese legen nicht selten das Hauptgewicht auf die Stimmbildung. Gewiß muß die Übung des Gehörs zur Auffassung von Tönen und die Schulung der Organe zur Erzeugung eines edlen, natürlichen Sprech- und Singtones das Erste sein. Allein die Schule hat eine sehr wesentliche Aufgabe zu erfüllen, indem sie vor allem auch Gefühlsbildung der Schüler durch den Gesang fördern helfen soll.

Die hochgeschätzte Verfasserin dürfen wir wohl zu denen rechnen, die in der Stimmbildung nahezu die einzige Aufgabe des Gesanglehrers erblicken. Was sie bietet, ist jedenfalls erprobt; haben wir doch selbst Gelegenheit gehabt, in einer Prüfung wahrzunehmen, wie eine größere Anzahl von Lehrern durch die im vorliegenden Werke dargelegte Methode in der Lautbildung ganz vorzüglich gefördert worden war. Es ist nicht möglich, über diese Methode hier einen ausführlichen Bericht zu geben, nur möge bemerkt werden, daß die Verfasserin Skala- und Treffübungen in der Schule für entbehrlich hält. Wir teilen den Inhalt der vier Teile des Werkes mit: I. Grundlage der Tonbildung, Kunst des Hörens, Rachenschnürer, Registertheorie, Gesangsorgan, Eigentöne und die Resonanz, Glottisschlag, Atem, Apparat zur plastischen Darstellung der Lautbildung in den menschlichen Stimm- und Sprechorganen, gymnastische Übungen, Veranlagung des Gesangsorgans. II. Die Vokaltöne und Konsonanten. III. Geordnete Übung der Laute, einzeln und in Verbindungen. IV. Sprechen und Sprechübungen, Konsonantenhäufungen, Zusammenstoß der Vokale. In zwei Lehrproben am Schluß wird gezeigt, wie Sprechton, Atem, Aussprache usw. beim Vortrag eines Gedichtes und eines Liedes sein sollen.

Das Buch ist in jeder Hinsicht vortrefflich ausgestattet. Die zahlreichen Abbildungen helfen neben der klaren Darlegung das Verständnis für die physikalischen und physiologischen Vorgänge erschließen. Neben den schematischen Zeichnungen, um die Tätigkeit der verschiedenen Kehlkopfknorpel zu zeigen, wird es immer nötig sein, sich ein Modell des Kehlkopfes zu verschaffen. Wir haben uns vor langen Jahren ein solches aus Gips geformt (beweglich) und haben den Schülern Schablonen in

die Hand gegeben, nach denen sie sich den Kehlkopf aus Pappe gestalten konnten. Vorzüglich haben wir den plastischen Apparat gefunden, wie ihn die Verf. mehrfach auf Ausstellungen zur Ansicht gebracht hat. Er besteht aus großem Kopfteil mit abnehmbaren Backen und Mund, zwei halben Oberkiefern mit hartem Gaumen, drei Gaumen mit Gaumensegeln und Zäpfchen, Rachenwand, neun Zungen in den charakteristischen Lagen und aus drei Kehlköpfen (normal und nichtnormal).

Das Buch ist auch zur Anschaffung für Lehrerbibliotheken sehr zu empfehlen. Die von der Verfasserin versuchte Reform verdient jedenfalls alle Beachtung. Nicht bloß der Gesanglehrer, sondern jeder, dem es um eine gute Aussprache und um ein klangvolles Organ zu tun ist, wird von der vorliegenden Stimmbildungslehre Nutzen haben können. R. S.

49. **Ernst Linde, Wer hat ein Recht auf die Volksschule?** Grundlagen einer Schulpolitik vom freiheitlich-protestantischen, deutschnationalen und wissenschaftlich-pädagogischen Standpunkt. 66 S. Leipzig 1906, Friedrich Brandstetter. 0,80 *M*.

In der Einleitung seines Schriftchens weist der Verfasser mit Recht darauf hin, daß zur Beantwortung der obigen Frage Klarheit über das Wesen der Volksschule notwendig sei, und daß man sie, nicht das Ergebnis der Spekulation eines grübelnden Kopfes, sondern eine reale Institution, aus ihrer Vergangenheit heraus zu begreifen habe. Er beginnt deshalb mit einen historischen Abriß und geht dann im 2. Teile seiner Abhandlung zur prinzipiellen Stellungnahme über.

I. Historischer Abriß. 1. Linde weist nach, daß die ältesten Schulen des Mittelalters, die Kirchschulen, dem kirchlichen Ideale christlicher Vollkommenheit dienten, lediglich Geistliche als Lehrer hatten und demgemäß von der Kirche als ihr gehörige Anstalten betrachtet wurden, während der Staat damit zufrieden war, die allgemeine Schulpflicht vorzuschreiben und sich um Befolgung dieser Vorschrift zu bemühen. 2. Auch als das Rittertum dem erwähnten kirchlichen Ideale das weltlicher tadelloser Ehrenhaftigkeit gegenüberstellte, blieb es beim Alten. Auch die städtischen Schulen konnten sich dem Einfluß der Kirche nicht entziehen, und die Reformationsschulen wurden zum Appendix der Reformationskirche. 3. Der durch die Reformation befreite Geist erzeugte als höchste Norm des bewußten Handelns das Ideal des vollendeten Menschentums, das Humanitätsideal. Auf dem Schulgebiete entstand der Streit zwischen Staat und Kirche. Mit dem modernen Bildungsideal entwickelten sich die Wissenschaft der Pädagogik und der moderne Lehrerstand. In dem Verhältnis engster Wechselbeziehung der beiden letzteren zu ersterem, nicht in dem Abhängigkeitsverhältnis des Lehrerstandes von der Geistlichkeit erblickt Linde die tiefste Wurzel der Forderung: Emanzipation der Schule von der Kirche!

II. Prinzipieller Teil. 1. Unter „Volksschule" versteht der Verfasser unseres Schriftchens nicht die schulgeldfreie Schule des niederen Volkes, sondern die Gesamtheit derjenigen Anstalten, in welcher alle Glieder der Nation, soweit sie überhaupt öffentlichen Unterricht genießen, das Mindestmaß der durch das Bildungsideal bestimmten Bildungselemente erhalten. Sie ist ihrem ganzen Wesen nach eine Anstalt des Staates, der als Organismus, als beseelter, lebendiger Körper zu betrachten ist. Jeder Verwaltungsinstanz ist der pädagogische Fachmann als ständiger Ratgeber beizugeben. Sowohl das Ideal des Liberalismus in Frankreich, Holland usw., welcher zwecks reinlicher Scheidung zwischen Schule und Kirche den Religionsunterricht durch weltlichen „Moralunterricht" ersetzen will, als auch dasjenige des deutschen Liberalismus, das in dem „allgemeinen Religionsunterricht" verwirklicht werden soll, verwirft Linde, indem er die Idee des letzteren als eine durchaus rückständige kennzeichnet. Ebenso ist er Gegner der Ansicht Dörpfelds, nach welcher die Volksschule her-

vorgegangen ist aus einem Verbande von Familien zur gemeinsamen Erziehung ihrer Kinder.

Streng scheidet L. stets, und das ist richtig, zwischen Kirche und Geistlichkeit. Was die evangelisch-lutherische Jugenderziehung anbelangt, so ist diese, wie er hervorhebt, wo sie richtig ausgeübt wird, wesentlich Charakterbildung, und in der ausgeprägt pädagogischen Tendenz des Protestantismus sieht er dessen Recht begründet an der Verwaltung, Einrichtung und Beaufsichtigung der Volksschule teilzunehmen. Da der Protestantismus nichts anderes als die national-deutsche Erscheinungsart des Christentums ist, so müssen wir wünschen, daß die Kirche im weitesten Sinne ein Recht auf die Volksschule ausübe. Menschentum, Deutschtum und Protestantismus ergeben erst den vollen Begriff der Bildung, werden verwirklicht in der protestantischen Volksschule. Mit dem protestantischen Charakter der Volksschule ist das Recht der Kirche an dieselbe völlig gewahrt. Konfessionell-protestantisch unterrichten heißt nicht dogmatisch unterrichten, sondern es heißt lehren, daß der Mensch das Recht der freien Prüfung in Glaubenssachen besitze und mit seinem Gott allein auszumachen habe, was seine unsterbliche Seele angehe. Unbillig wäre es, wie L. ausführt, die berufenen Vertreter der Kirche bei Aufstellung des Religionslehrplans zu übergehen, von der Kirchenleitung nicht approbierte Lehrbücher einzuführen, sowie dem Geistlichen bei der Lokalschulverwaltung Sitz und Stimme zu versagen. Dagegen kann dem geistlichen Stande eine Aufsicht über den innern Betrieb des Religionsunterrichts oder gar der Schule überhaupt, weder am Orte selbst, noch im weiteren Umkreise zugebilligt werden." Aber eine Schulaufsicht kann der Staat einem Geistlichen übertragen, wenn derselbe theoretisch und praktisch mit dem Schulwesen gründlich vertraut ist und die Gleichberechtigung der weltlichen neben der geistlichen Bildung anerkennt. Die katholische Kirche steht zur gesamten modernen Bildung und Wissenschaft auf todfeindlichem Fuße, und insofern der Katholizismus zugleich Ultramontanismus ist, erscheint er in einem unüberbrückbaren Gegensatz zum Humanitäts- und Nationalitätsideal, kann also die Erziehung theoretisch und praktisch nicht fördern. Der katholischen Kirche kann somit ein Recht über die deutsche Volksschule nicht eingeräumt werden, und auch die Beaufsichtigung des katholischen Schulwesens sollte durchweg protestantischen Schulmännern überwiesen werden.

2. Führt L. weiter aus, in welchem Maße den Gemeinden und Familien ein Recht auf Mitbeteiligung an der Schulverwaltung zukomme, indem er betont, daß die Oberaufsicht über das Schulwesen dem Staate zustehe. Er täuscht sich nicht über die Schwierigkeit der Abgrenzung der Rechte des Staates auf die Volksschule gegen die der Kirche.

Eine Fülle anregender Gedanken, deren wir in unseren Ausführungen nur einen kleinen Teil darbieten konnten, spendet Linde in seinem Schriftchen in schöner Form. Es wird neben zahlreichen Freunden auch Gegner finden, sowohl aus den Reihen der Pädagogen, als auch aus denen der Geistlichen. Aber auch für die Gegner ist es wertvoll, denn ein Mann hat es geschrieben, der einen klaren Kopf, ein warmes Herz und den Mut besitzt, seine Überzeugung offen auszusprechen. Dr. Götz.

50. **Dr. Johannes Köhler, Hauptlehrer, Zur Einführung in die experimentelle Psychologie.** Pädag. Bausteine, 25. Heft. 32 S. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. 0,60 ℳ.

Das Heftchen enthält zwei Vorträge, welche vom Verfasser im Fortbildungskursus der Lehrer des östlichen Odenwaldes gehalten wurden.

Der 1. Vortrag handelt vom psychologischen Experiment. Der Verfasser geht von dem richtigen Grundsatze aus: „Ohne Psychologie keine Pädagogik." Aber die Psychologie muß, wie er weiter bemerkt, wenn sie zu pädagogischer Einsicht führen soll, mehr sein als ein auf Seminaren häufig gebotenes Gemenge von Definitionen. Die metaphysische Psychologie verwirft Dr. K. und fordert mit

Recht eine im wahrsten Sinne des Wortes empirische Psychologie. Da derselben, wie er nachweist, die Methode der Beobachtung nicht zu genügen vermag, so muß das psychologische Experiment zu ihr ergänzend hinzutreten. „Was einmal exakt, d. h. zahlenmäßig durch verschiedene Beobachter in vielen Versuchen festgestellt ist, das läßt sich durch keine philosophischen und metaphysischen Spitzfindigkeiten bestreiten" (S. 17). An der Hand des Komplikationsversuches und des tachistoskopischen Versuches erläutert der Verf. geschickt das Wesen des psychologischen Experiments im allgemeinen.

Der 2. Vortrag trägt die Überschrift: Psychische Maßmethoden und das Weberſche Gesetz. Das letztere wird gewandt entwickelt und nach verschiedenen Richtungen hin interessant beleuchtet. Aber wir vermissen ein Eingehen auf die psychischen Maßmethoden selbst (Methode der Minimaländerungen, Methode der mittleren Fehler usw.). Ferner würde der 2. Vortrag noch gewonnen haben, wenn der Verfasser den verschiedenen Interpretationen des Weberschen Gesetzes näher getreten wäre.

Im großen ganzen ist K.'s Schriftchen geeignet, in Kreisen, welche der experimentellen Psychologie noch fremd gegenüberstehen, für dieselbe Interesse zu erwecken. Dr. Götz.

51. **Peter Zillig**, Lehrer, **Der pädagogische Gedanke, der Berufsgedanke des Volksschullehrers.** Pädagog. Bausteine, 26. Heft. 40 S. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. 0,80 *M*.

Der Verfasser beleuchtet zunächst die Auffassungen, welche die Lehrerarbeit in verschiedenen Kreisen, wie Umgebung, Jugend usw. findet; dann entwickelt er seine Ansicht über den pädagogischen Gedanken, den Berufsgedanken des Lehrers. „Die Erhebung des Kindes zum Muster der Persönlichkeit, Tugendbildung, ist unser Berufsgedanke, Erziehung unser Beruf" (S. 8). Es ist unsere Aufgabe, „in das vorfindliche kindliche Bewußtsein den Erziehungsgedanken, Christus, hineinzubilden" (S. 17).

Wer sich auf den Boden des Erziehungsgedankens stellt, muß nach des Verf. Meinung die allgemeine Volksschule, die Simultanschule und die Sozialpädagogik verwerfen. Er fordert eine Erziehung, die ein aufrichtiges, freundschaftliches Verhältnis zum Elternhaus, zur Heimat, zum Stamm und lebendigen Volkstum, zur Nation und Kirche pflegt. Nach dem Vorbilde Herbarts verlangt er, daß aller Unterricht erziehender Unterricht sei. Einen inneren, unversöhnbaren Gegensatz zwischen Glauben und Wissen erkennt er nicht an. Er verwirft mit Recht rein gedächtnismäßiges, verbales Wissen und zeigt, wie verschiedenen Lehrfächern durch den erziehenden Unterricht die rechte Würdigung gewährleistet wird. Recht beachtenswert ist das, was er über das Schreiben und das Lesen sagt. Ferner führt der Verf. aus, daß und wie auf dem Standpunkte des Erziehungsgedankens die allgemeine Bildung im Geiste und in der Wahrheit angestrebt wird, und daß alles Lernen zuletzt vom Kinde abhängt, daß der Lehrer, der Erzieher nur Gelegenheitsgeber, nur Helfer sein kann. Seine Sorge soll nicht in erster Linie auf die Erfüllung des „Pensums", sondern auf die Erweckung des rechten Willenslebens im Kinde gerichtet sein.

Zuletzt legt der Verf. dar, welche Forderungen in bezug auf die Berufsbildung des Lehrers geltend zu machen sind.

Wenn wir auch nicht mit allen Ausführungen des Verfassers einverstanden sind, und wenn uns auch seine Darstellung im Anfange als etwas zu breit erscheinen will, so empfehlen wir sein Schriftchen doch aufs beste, denn es enthält gar manchen trefflichen, beherzigenswerten Gedanken und stellt ihm das Zeugnis aus, daß er von einer idealen Auffassung des Lehrerberufs durchdrungen ist.

Die äußere Ausstattung der „Pädag. Bausteine" ist eine recht gute.

Dr. Götz.

Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

55. Band. — 5. Heft.

Johann Caspar Goethe als Erzieher.

Von Dr. **Oswald Kahnt.**

I.

Goethes Vater, der kaiserliche Rat Johann Caspar Goethe, gehört zu den Männern, die von der Nachwelt meist schwer verkannt werden. Das gewöhnliche Bild, das die Biographen seines großen Sohnes von ihm entwerfen, ist mit wenig Liebe, ja nicht selten mit unverkennbarer Abneigung gezeichnet; man hält sich für berechtigt, ihn einen griesgrämigen Pedanten, einen grillenhaften, strengen Haustyrannen zu nennen, unter dessen übermächtigem Drucke in gleicher Weise Frau und Kinder seufzten. Man behauptet, der Ernst und die Starrheit seines Wesens hätten sowohl der lebenslustigen Frau Rat als auch dem zu Exzentrizitäten neigenden Sohne manche schwere Stunde geschaffen, und seine filzige Genauigkeit hätte ihnen manchen unschuldigen, heiteren Lebensgenuß verbittert oder unmöglich gemacht. Man wirft ihm namentlich vor, daß er der eigentümlichen und einzigartigen Entwicklung seines großen Sohnes kein Verständnis entgegengebracht habe und immer nur darauf bedacht gewesen sei, jede kleine, geniale Abschweifung von der ausgetretenen Straße des trivialen Haufens zu verhindern.

Ein gewisses Recht zu dieser Auffassung geben in erster Linie eine Reihe von Briefen Goethes und seines Freundeskreises, in denen der „Herr Rat" in seinen Eigenheiten belächelt, ja oft scharf kritisiert, mitunter sogar in einer uns unbegreiflich frivolen Weise zum Gegenstande des herzlosesten Witzes gemacht wird. Einige Beispiele solcher zeitgenössischer Urteile sollen hier angeführt werden. Als Goethe sich im Sommer 1772 zwar tief erschüttert aber mit männlichem Ernste von Charlotte losriß, verhandelte er wegen der dadurch notwendig gewordenen früheren Abreise von Wetzlar mit seinem Vater, und dieser scheint die Gründe des leidenschaftlich erregten Sohnes nicht verstanden oder nicht gebilligt zu haben; denn

Wolfgang schreibt darüber verstimmt an Kestner (am 12. Nov. 1772): „Der Brief meines Vaters ist da; lieber Gott, wenn ich einmal alt werde, soll ich dann auch so werden? Soll meine Seele nicht mehr hängen an dem, was liebenswert und gut ist? Sonderbar, daß man da glauben sollte, je älter der Mensch wird, desto freier er werden sollte von dem, was irdisch und klein ist." Noch schärfer klingt folgender Brief, den Goethe an die Hausfreundin Johanna Fahlmer richtete, als er sich entschlossen hatte, in Weimar zu bleiben: „Jetzt bitte ich Euch, beruhigt Euch ein vor allemal; der Vater mag kochen, was er will, ich kann nicht immer darauf antworten, nicht immer Grillen zurecht legen. So viel ist's: ich bleibe hier, habe ein schön Logis gemietet, aber der Vater ist mir Ausstattung und Mitgift schuldig, das mag die Mutter nach ihrer Art einleiten, sie soll nur kein Kind sein, da ich Bruder und alles eines Fürsten bin." Auch seinen Freunden gegenüber scheint sich Goethe in Briefen und im mündlichen Verkehre nicht allzu pietätvoll über den Vater geäußert zu haben, denn auch diese beurteilen „den alten Goethe" ziemlich absprechend. Am rücksichtslosesten ist in dieser Beziehung Merck, dem die Biographen besonders gern folgen, der bekanntlich einen hervorragenden Einfluß auf den jungen Goethe hatte, viel in dessen Vaterhause verkehrte und so manches gesehen und erfahren zu haben scheint, was Fremden nicht ohne weiteres zugänglich sein kann. Merck schrieb nach dem Besuche Karl Augusts in Frankfurt an die Herzogin von Weimar über Goethes Vater: „Dieser alte Mensch ist ganz inkorrigibel, und die Filzerei ist so arg, daß, wenn der Herzog vier Wochen in seinem Hause logiert, Er der Frau nicht einen Taler mehr Wochengeld gibt. Dieser Mensch ist Goethes Vater und Frau Ajas Eheliebster! Neuerlich hat er sich sehr gefreut, daß Er's nicht war, der das Geld für des Herzogs Malereien auszulegen hatte; ich glaube, er hätte dafür nicht schlafen können. Warum uns Gott solche Menschen läßt, das mag ich nicht verantworten." Und als am 25. Mai 1782 der arme, unglückliche Mann in seinem vereinsamten Hause am Hirschgraben von langem geistigen und körperlichen Siechtume erlöst wurde, schrieb Karl August an Merck: „Goethes Vater ist ja nun abgestrichen, und die Mutter kann nun endlich Luft schöpfen. Die bösen Zungen geben Ihnen schuld, daß Sie wohl gar bei diesem Unglück imstande wären, zu behaupten, daß dieser Abmarsch wohl der einzige gescheute Streich wäre, den der Alte je gemacht hätte." Wüßten wir nicht von Karl August, daß er Merck gegenüber witzig um jeden Preis sein wollte, wir würden solche Worte kaum begreifen. Derartige harte Urteile scheinen den meisten Biographen, wie z. B. Viehoff, Düntzer, Lewes u. a. vorgelegen zu haben; nur wenige halten eine genauere Untersuchung für nötig über die Lebensarbeit des Mannes, der die Erziehung unseres

größten deutschen Dichters leitete, und der in einem ganz anderen Lichte erscheint, wenn man Goethes Erzählung in „Dichtung und Wahrheit" folgt; denn des Sohnes Endurteil über den Vater darf man nicht in Äußerungen suchen, die er in begreiflichem Unmute gerade während der Zeit irgendeines Konfliktes getan hat; vielmehr hat er in späterem Alter das ihm wahlverwandte Wesen seines Vaters viel objektiver erfaßt. Heinemann, der sich in seiner Studie über Goethes Mutter naturgemäß auch sehr eingehend mit dem Vater beschäftigen muß, versucht im allgemeinen gerechter zu sein; dennoch faßt er sein Urteil in folgende Sätze zusammen, von denen sich freilich jeder einzelne bestreiten läßt: „So wurde denn die rühmenswerte Konsequenz zu Trotz, da sie, besserer Einsicht entgegen, nur um des Prinzipes willen an dem einmal Begonnenen festhielt, die Strenge des Erziehers zur Pedanterie, weil sie stets das eigene Können und die eigene Willenskraft ohne Rücksicht auf die Individualität des Zöglings zum Maßstabe der Forderungen nahm; die Sparsamkeit artete in Geiz aus, da nur die Nützlichkeitsfrage entschied; der Fleiß blieb unfruchtbar, weil er nur um des Fleißes willen sich betätigte." Doch es mehren sich die Stimmen, die eine weit günstigere Meinung über Goethes Vater zum Ausdrucke bringen (z. B. Goedecke, Keil, Ewart u. a.), und darum dürfte es zeitgemäß sein, die Bedeutung Johann Caspars für die Entwicklung seines Sohnes einmal genauer zu untersuchen. Es wird sich dabei ergeben, daß das Genie sicher zuerst und hauptsächlich Begabung, dann aber auch das Endergebnis einer durch Absicht geleiteten Einwirkung ist, daß Goethe ohne seines Vaters sorgfältige Bemühungen wohl kaum zu dem geworden wäre, was er ist. Nur die größte Unkenntnis der Tatsachen kann behaupten, daß Johann Caspar seinen Sohn jemals in der Entwicklung wirklich gehindert oder seine Individualität nicht berücksichtigt habe. Auf Schritt und Tritt sehen wir im späteren Leben Goethes den wohltätigen Einfluß der väterlichen Erziehung; es ist nicht richtig, wenn man immer nur die individuellen Gegensätze zwischen Vater und Sohn hervorhebt; denn auch Johann Caspar hatte etwas „Goethisches" an sich; so manche Eigenheit des Vaters finden wir, vielleicht gemildert und vertieft, beim Sohne wieder, und vieles, was der schlichte Frankfurter Bürger in aller Stille gesät hat, ist später emporgewachsen zur Freude und zum Staunen einer ganzen Welt. Der Sohn hat im späteren Alter diese treue Arbeit des Vaters auch anerkannt, und betrachtet man alles, was er in seiner Selbstbiographie über den Vater sagt, so erscheint uns dessen Tätigkeit als eine pädagogische Leistung ersten Ranges. Ehe wir genauer darauf eingehen, wollen wir kurz den ziemlich ereignislosen äußeren Lebensgang des kaiserlichen Rates darlegen.

Johann Caspar Goethe, im Juli 1710 geboren (31. Juli getauft), war das erste Glied einer in Frankfurt reich gewordenen Handwerkerfamilie, dem durch einen besseren Bildungsgang die Aussicht eröffnet wurde, sich an höhere Gesellschaftskreise anzuschließen. Er besuchte das Gymnasium in Kassel, studierte in Leipzig Jurisprudenz, widmete sich dann mehrere Jahre hindurch der praktischen Tätigkeit beim Reichskammergericht in Wetzlar, beim Reichstage in Regensburg und beim Reichshofrate in Wien. 1738 brachte er in Gießen durch die Promotion seine juristische Ausbildung zum Abschlusse; seine Dissertation ist eine ziemlich umfangreiche, noch jetzt geschätzte Abhandlung über „den Erbschaftsantritt nach römischem und vaterländischem Rechte." Dann trat er die seit dem 17. Jahrhunderte in feineren Kreisen üblich gewordene Bildungsreise an und besuchte Italien, Frankreich und Holland. Ein ziemlich bedeutendes, von den Eltern ererbtes Vermögen versetzte ihn in die Lage, der Stadt Frankfurt seine Dienste unter Verzicht auf Gehalt anzubieten; aber in der merkwürdigen Befangenheit des gesellschaftlichen homo novus wollte er sich der vorgeschriebenen Ballotage nicht unterziehen. Die Stadtväter konnten darauf nicht eingehen, Johann Caspar zog sich verletzt zurück und erwirkte von Kaiser Karl VII. seine Ernennung zum Rate. Dadurch hatte er sich jede weitere Aussicht versperrt, jemals in die städtische Verwaltung hineinzukommen; denn nun konnte er, dem Titel nach den Höchsten gleichgestellt, „nicht von unten anfangen." So kam es, daß er sein lebelang beiseite stehen mußte ohne eine eigentliche, seiner Arbeitskraft entsprechende Berufstätigkeit; denn auch eine gewöhnliche Advokatur konnte er als kaiserlicher Rat nicht offiziell betreiben. Trotzdem scheint er einen kleinen Geschäftskreis gehabt zu haben; Goethe spricht davon in „Dichtung und Wahrheit" Bd. IV, 32: „Mein Vater, ein gründlicher, ja eleganter Jurist, führte seine Geschäfte selbst, die ihm sowohl die Verwaltung seines Vermögens als die Verbindung mit wertgeschätzten Freunden auferlegte; und ob ihm gleich sein Charakter als kaiserlicher Rat zu praktizieren nicht erlaubte, so war er doch manchem Vertrauten als Rechtsfreund zur Hand, indem die ausgefertigten Schriften von einem ordinierten Advokaten unterzeichnet wurden, dem dann jede solche Signatur ein Billiges einbrachte." Darnach scheint er Advokatenpraxis unter fremder Firma betrieben zu haben. Nach einer anderen Bemerkung Goethes war der Vater außerdem Rechtsbeistand verschiedener Reichsstände und wirkte bei „Konkursen und kaiserlichen Kommissionen mit" (Dichtung und Wahrheit I, 133); solche Kommissionen wurden immer dann durch den Kaiser ernannt, wenn die Insolvenz eines fürstlichen Hauses drohte. Aber immerhin mag dieses geringe Maß von Berufsarbeit dem überaus tatkräftigen Manne bei weitem nicht genügt haben;

durch sein ganzes Leben geht darum auch ein Zug des Unbefriedigtseins, ja der Verbitterung, der bei der Beurteilung seines Wesens billigerweise mit in Anschlag gebracht werden muß. Damit vielleicht auch hängt es zusammen, daß der kräftige Mann frühzeitig alterte; bereits im 67. Lebensjahre erlitt er einen Schlaganfall, und seit dieser Zeit siechte er dahin, körperlich zwar noch ziemlich rüstig, geistig aber nach und nach verfallend. Dieser Verfall äußerte sich namentlich auch darin, daß manche seiner entschiedenen Charaktervorzüge sich durch extremste Ausbildung als unangenehme Schärfen bemerkbar machten, und die Berichte aus jener schweren Zeit von 1777—82 sind es gerade, die das unerfreuliche Bild von ihm geschaffen haben, das wir aus den meisten Goethebiographien kennen. Nach unseren heutigen Begriffen hat Johann Caspar von 1777 an nicht mehr als vollkommen zurechnungsfähig zu gelten, und diese Tatsache, von vielen übersehen, vermag so manches zu erklären. Er bewahrte sich übrigens bis ans Ende die Liebe zu seinen Kindern und das Interesse an Kunst und Wissenschaft. So scheute sich die Mutter, dem Kranken die Nachricht vom Tode der, wie sie schreibt, von ihm über alles geliebten Tochter zu bringen. Rührend ist es auch, daß er sich in dieser Zeit der Krankheit immer noch mit seiner Bibliothek beschäftigte; u. a. mußte die Frau Rat an Lavater schreiben, um einige fehlende Bände der Physiognomik herbeizuschaffen. Es ist ein tragisches Geschick, daß er von dem Ruhme seines Sohnes, dessen Erziehung er seine kräftigsten Mannesjahre gewidmet hatte, nur wenig noch mit ungetrübtem Geiste erlebte. 1782 erlöste endlich der Tod den gebrochenen Mann, und wer sich jemals mühte, mit Liebe die Eigenheiten seines Wesens zu erfassen, wer sich bestrebte, die wahrhaft glänzenden Seiten seines Charakters ohne Voreingenommenheit zu würdigen, den berührt die lieblose Nachrede, die teilweise bis heute diesen ehrenhaften Bürger und treuen Vater verfolgt, wahrhaft peinlich. Es ist daher eine Pflicht der Dankbarkeit, ihn gerechter zu würdigen, als dies im allgemeinen geschieht, und darum soll im folgenden das ganz besonders hervorgehoben werden, was als seine unvergängliche Leistung betrachtet werden kann, in welcher Weise er die Erziehung seines Sohnes ins Werk gesetzt hat.

II.

Johann Caspar Goethe fühlte sich zum Erzieher berufen; seine Neigung führte ihn dazu, außerdem das „Gefühl seiner Kenntnisse" und die „Gewißheit einer treuen Ausdauer" (D. u. W. I, 33); es wird in Goethes Selbstbiographie oft betont, wie gern er jede Gelegenheit ergriffen habe, zu belehren und zu unterrichten. Der Vater, sagt Goethe, war „überhaupt lehrhafter Natur, und bei seiner Entfernung von Geschäften wollte er gern dasjenige, was er

wußte und vermochte, auf andere übertragen" (D. u. W. I, 12). Das ist fast immer das Kennzeichen einer selbstlosen Natur, und Goethe selbst hatte von diesem Triebe etwas in sich; ihm war vom Vater „eine gewisse lehrhafte Redseligkeit angeerbt", und er nannte das eine väterliche Mitgift, die ihn durchs ganze Leben begleitet habe (D. u. W. II, 280). Diese Vorliebe des Vaters muß bis ins hohe Alter hinein angedauert haben; denn später sagt Goethe einmal halb im Scherze, daß seine Verheiratung von den Eltern sehnlichst gewünscht würde, weil der Mutter eine Gehilfin und dem Vater ein „Lehrling" fehle, und als er dann mit der „Staatsdame" Lili verlobt war, konnte er sich nicht gut denken, wie die Geliebte sich mit dem „gern didaktischen Vater" verstehen würde (D. u. W. IV, 74). Es ist nun kennzeichnend, daß der Sohn die Erziehungstätigkeit des Vaters als Dilettantismus bezeichnete, da jeder Unterricht mangelhaft sein müsse, der nicht durch Leute vom Metier erteilt würde (D. u. W. I, 33). Aber gerade der Umstand, daß sich der Sohn mit Vorliebe und mit Schärfe gegen jede Halbheit wendete, ist als eine Frucht der väterlichen Erziehung zu betrachten, wie wir noch des Genaueren sehen werden. Übrigens kann Johann Caspar ganz gut zum Metier gerechnet werden, denn dem so ziemlich Berufslosen wurde die Erziehung seiner beiden Kinder zum Lebensberufe.

Betrachtet man nun die Art und Weise genauer, wie er dabei verfährt, so drängt sich uns die Tatsache auf, daß es im großen und ganzen die Hauptgrundsätze John Lockes sind, denen er folgte. Zwar ist nicht anzunehmen, daß er Lockes „Gedanken über Kindererziehung" gelesen oder überhaupt pädagogisch-theoretische Studien getrieben habe; vielmehr hatten die Hauptgedanken der Lockeschen Erziehungsmethode im Laufe des 18. Jahrhunderts auch in Deutschland in den besseren Kreisen Eingang gefunden, und der Vater folgte sicherlich den Erinnerungen aus der eigenen Jugend, er beobachtete, was um ihn vorging, und sein gesundes pädagogisches Gefühl ließ ihn außerdem zu mancher Abweichung kommen, die wir als glückliche bezeichnen müssen.

Bekanntlich zog Locke die Privaterziehung der öffentlichen vor und begünstigte dadurch die dem Geiste seiner Zeit entsprechende Absonderung der höheren Stände von den mittleren und niederen. Damit hing naturgemäß zusammen, daß die öffentlichen Schulen einem gewissen Verfalle entgegengingen; Goethes Vater hatte sicher mit Recht „Mißtrauen gegen die damaligen Lehrer und gegen ihre Pedanterie und Trübsinnigkeit" (D. u. W. I, 33); er befürchtete vor allem nachteilige Folgen aus dem Umgange, und diese Befürchtung erwies sich als richtig, als der Knabe während des Hausbaues auf kurze Zeit die öffentliche Schule besuchte. Es ist vielfach bedauert worden, daß auf diese Weise der junge Goethe

nicht „in der kleinen Republik einer Schulklasse Gelegenheit fand, seinen Platz zu erobern" (Ewert, S. 43). Der gemeinsame Schulunterricht hat sicher viele Vorteile, aber er schleift auch ab; viel besser kann, wie auch Locke hervorhebt, der Einzelunterricht individualisieren, und wahrscheinlich wäre manche Feinheit im Wesen unseres großen Dichters verwischt worden, wenn er am öffentlichen Unterrichte teilgenommen hätte. Mindestens dürfen wir dem Vater keinen Vorwurf daraus machen, daß er den Sohn isolierte; denn einesteils folgte er dabei der allgemeinen Sitte besserer Kreise, andernteils war ihm — und darin berührt er sich wieder mit John Locke — die feine Lebensart eines der wichtigsten Erfordernisse einer guten Erziehung; er wollte ja seinen Sohn möglichst hochbringen, hielt daher immer auf einen vornehmen Ton im Hause und hütete seine Kinder auf das sorgfältigste.

Der Idealmensch Lockes ist ein tugendhafter Kavalier von tadellosen weltmännischen Manieren mit einigem vornehmen Interesse für alles Wissenswerte. Fast dasselbe Ziel könnte Goethes Vater vorgeschwebt haben; wenn er sich auch darüber nicht besonders ausgesprochen hat, so stimmt doch der allgemeine Plan, den er sich für Wolfgangs Bildungs- und Lebensgang zurechtgelegt hatte, vorzüglich damit überein. Jener Plan lehnt sich an des Vaters eigenen Lebenslauf an; ist es doch „ein frommer Wunsch aller Väter, das, was ihnen selbst abgegangen, in den Söhnen realisiert zu sehen, so ungefähr, als wenn man zum zweiten Male lebte und die Erfahrungen des ersten Lebenslaufes erst recht nützen wolle" (D. u. W. I, 33). Darum sollte Wolfgang zwar denselben Weg gehen wie der Vater, aber „bequemer und weiter". „Sehr bald" wurde ihm daher gesagt, daß er in Leipzig Jura studieren, dann noch eine andere Universität besuchen und dort promovieren solle, daß er weiter, wie einst der Vater, in Wetzlar, Regensburg und Wien sich der praktischen Tätigkeit widmen und seine Bildung durch eine größere Reise nach Italien abschließen müsse. (D. u. W. I, 35.) Diesen Zielen strebte der Vater unerschütterlich zu, ja er scheint manchmal von einer gewissen Ungeduld ergriffen worden zu sein; denn nach Krankheiten belegte er, „der sich einen gewissen Erziehungs- und Unterrichtskalender gemacht zu haben schien, die Genesenden mit doppelten Lektionen," um das Versäumte unmittelbar wieder einzubringen. Je näher die Zeit des Universitätsstudiums rückte, desto häufiger wurde dem Sohne die Zukunft ausgemalt, und dieser war, wie er selbst sagt, pietätlos genug, stundenlang zuzuhören und im stillen sich ein ganz anderes Lebensziel zurecht zu legen, er wollte sich den Sprachen, den Altertümern und der Geschichte widmen (I, 32), um eine Universitätsprofessur zu erlangen, verheimlichte aber diesen Plan dem Vater und hielt auch in der Folge nie mit Energie daran fest, so daß im großen und

ganzen des Vaters Vorsätze zur Ausführung gelangten, freilich nicht ohne heilsamen Zwang. Schon in Leipzig war der junge Student nur mit Mühe bei der juristischen Fakultät festzuhalten; in Straßburg wollte er keine Dissertation anfertigen, und er tat es schließlich nur seinem Vater zuliebe, der „ein ordentliches Werk verlangte" (III, 31). Schließlich sah der Vater wie einer, der „trotz aller Verspätungen und Hindernisse seinen Plan durchsetzt", den Sohn als Advokaten in Frankfurt, und wenn auch damit die eigentliche Erziehung aufhörte, gab es für ihn doch manchen Anlaß, seinen Einfluß in die Wagschale zu werfen. Die Reisen nach Regensburg, Wien und Italien kamen trotz mehrfacher Anläufe zunächst nicht zustande; ja der Vater hatte Mühe, den Sohn in seinem Berufe auch nur äußerlich festzuhalten. Mit größter Energie wandte er sich gegen eine berufslose, rein literarische Existenz, wie sie dem Jünglinge damals wohl am liebsten gewesen wäre; er drang immer auf eine sichere, bürgerliche Stellung, und wie recht er damit hatte, gibt der Sohn indirekt selbst zu, wenn er schreibt: „Die deutschen Dichter genossen in der bürgerlichen Welt nicht die mindesten Vorteile. Ein Poet erschien auf die traurigste Weise subordiniert als Spaßmacher und Schmarotzer. Gesellte sich hingegen die Muse zu Männern von Ansehn, so erhielten diese dadurch einen Glanz, der auf die Geberin zurückfiel. Lebensgewandte Edelleute wie Hagedorn, stattliche Bürger wie Brockes, entschiedene Gelehrte wie Haller erschienen unter den Ersten der Nation, den Vornehmen und Geschätztesten gleich." So ähnlich werden wohl auch die Gründe des lebenserfahrenen Vaters gelautet haben, die ihn veranlaßten, sich mit der Stellung seines Sohnes als „frei umherschweifendes Genie" nicht einverstanden zu erklären. Die „Sturm- und Drangperiode", die Zeit der Weimarer Geniestreiche waren aus eben diesem Grunde nicht nach dem Sinne des ehrenwerten kaiserlichen Rates; war es doch damals durchaus nicht ausgeschlossen, daß der junge Dichter seine herrlichen Anlagen im Strudel eines oberflächlichen Genußlebens verzettelte, und der ganze Plan, an dem der Vater von jeher so hartnäckig festgehalten hatte, stand auf dem Spiele. Wir dürfen es ihm deshalb nicht als pedantischen Eigensinn, als gewöhnliche Filzerei auslegen, wenn er trotz reichlichen Gewährenlassens hie und da seiner Unzufriedenheit Ausdruck gab und mit seiner finanziellen Hilfe zögerte; gab doch erst die Ernennung zum geheimen Legationsrate dem Sohne festen Grund unter den Füßen. Goethe aber, wie ihn die deutsche Nation besitzt, ist nicht denkbar ohne seinen Beruf; die ungemein reiche Lebenserfahrung, die breite Basis, auf der seine Weltanschauung ruht, der freie Blick, mit dem er von der Höhe des menschlichen Daseins herab das Leben erfaßt: das alles ist mit ein Ergebnis seiner amtlichen Stellung, die ihm Gelegenheit

gab, groß und mannigfaltig zu wirken, und zu der er wohl kaum ohne die Zähigkeit und ohne die Ausdauer seines Vaters gelangt wäre. Vergleichen wir also das, was Johann Caspar Goethe in seinem Erziehungsplane vorschwebte mit dem, was er schließlich erreichte, so ergibt sich, daß seine Tätigkeit mit vollem Erfolge gekrönt wurde.

Der Erziehungsplan des Vaters bezeichnet aber nur das Ziel, dem er zustrebte im großen und ganzen; daher muß sich uns die Frage aufdrängen, wie im einzelnen das Bildungsideal beschaffen war, das er verwirklichen wollte, und welche Maßregeln er zu diesem Zwecke ergriff.

III.

Fragen wir zunächst, welche Unterrichtsfächer es waren, an denen der junge Goethe seinen Geist üben mußte, so ergibt sich, daß der Vater die Bildung des Sohnes auf breitester Grundlage aufbauen wollte. Zwar begann er mit dem, was der Zeit gemäß als das Selbstverständlichste und Nächstliegende zu gelten hat; aber er scheint von vornherein keine feste Grenze gezogen zu haben; ja man gewinnt sogar den Eindruck, als ob kein Gegenstand prinzipiell ausgeschlossen wäre. Der Vater ließ sich vielfach in bezug auf Wahl und Zahl der Unterrichtsfächer durch die Umstände leiten, ja mitunter, wie wir noch sehen werden, durch die Neigung des Zöglings selbst. Gewiß darf diese Art des Verfahrens nicht zur allgemeinen pädagogischen Maxime erhoben werden; aber sicher war es gerade bei diesem Zöglinge berechtigt; denn die Befähigung Goethes, die sich vor allem, wie er selbst sagt, in schnellem „Ergreifen, Bearbeiten und Festhalten", aber auch in einem gewissen Mangel an gründlichem, ausdauernden Fleiße zeigte, wies darauf hin, daß er zum „Gelehrten" wohl verdorben, zum universellen Geiste geboren war. Ferner zeigt sich in der Art und Weise, wie der Unterricht vor sich ging, ebenfalls, daß der Vater auf die Befähigung des Sohnes Rücksicht nahm. Er hat sich zwar darüber nicht ausdrücklich ausgesprochen, aber wir sehen es aus dem Unterrichtsbetriebe unmittelbar, daß ihm ganz im Geiste der Lockeschen Pädagogik nicht das Wissensmaterial die Hauptsache war, sondern die Anregung zur geistigen Selbsttätigkeit, die Erweckung des Interesses. Auch in bezug auf Einzelheiten ist in vielen Punkten der Einfluß Lockes unverkennbar; man kann folgende vier Hauptgedanken herausstellen:

1. Im Sprachunterrichte ist nicht die Form, sondern die Sache das Wichtigste.
2. Geschichte und Staatswissenschaften bilden einen Hauptteil des Unterrichts (dominieren allerdings nicht so, wie bei Locke).
3. Die körperliche Ausbildung wird nicht vernachlässigt.

4. Es wird gesorgt für praktische Tätigkeit, für Handarbeit.

Man muß aber auch als sehr zu billigende Abweichung 5. hervorheben, daß Goethes Vater ein weit besseres Verständnis für die erziehende Bedeutung der Kunst besaß, als der utilitaristische Engländer.

1. Das Sprachstudium stand herkömmlicherweise zunächst im Mittelpunkte der Ausbildung. Der Vater hat die alten Sprachen nicht überschätzt; es kam ihm nicht auf möglichst genaue philologische Schulung an, sondern darauf, daß der Inhalt der Klassiker dem Sohne zugänglich gemacht wurde. Dieser sagt selbst, daß sich seine Kenntnisse im Griechischen „nicht über das neue Testament hinaus erstreckten" (II, 30); das Hebräische, das er eine Zeitlang unter der Leitung des Rektors Dr. Albrecht betrieb, blieb bald liegen; ernstlicher hielt er sich ans „Lateinische, dessen Meisterwerke uns näher liegen, und das uns, nebst so herrlichen Originalproduktionen, auch den übrigen Erwerb aller Zeiten in Übersetzungen und Werken der größten Gelehrten darbietet." Aber das Latein hat er gelernt, „wie das Deutsche, das Französische, das Englische, nur aus dem Gebrauch, ohne Regel und ohne Begriff" (II, 30). Denn einmal kann er selbst der Grammatik kein Interesse abgewinnen; sie mißfiel ihm, weil er sie nur als willkürliches Gesetz ansehen konnte; die Regeln erschienen ihm lächerlich, weil sie durch so viel Ausnahmen aufgehoben wurden, die er alle wieder lernen mußte (I, 34), dann aber entsprach die Vernachlässigung der Grammatik auch dem ganzen Geiste des damaligen Schulunterrichts, der, wie Goethe bezeugt, die Grammatik, sowie die Redekunst übersprang (II, 30). Es macht sich darin der Einfluß Lockes geltend, der ja verlangt hatte, daß alle fremden Sprachen nicht durch Regeln, sondern durch den Gebrauch erlernt werden sollen und dies ganz besonders auch für das Latein festsetzte, der ferner gegen alle lateinische Disputationen, Vorträge und ähnliche „Schulkünste" mit unermüdlichem Eifer zu Felde zog. In derselben Weise erlernte Goethe auch drei neuere Sprachen: das Französische, das namentlich zur Zeit des siebenjährigen Krieges durch die Einquartierung und durch das französische Theater gefördert wurde, das Italienische, das er als eine „lustige Abweichung vom Lateinischen" gewissermaßen nebenbei erfaßte, und das Englische, das er mit Vater und Schwester gemeinsam bei einem durchreisenden „Sprachenmeister" betrieb. Er hat später dahin geurteilt, daß er bei dieser Art zu lernen zwar sehr schnell vorwärts kam, aber nirgends recht begründet worden wäre (I, 34): er beklagte oft, daß ihm eine systematische Grundlage fehle, die nur ein schrittweise vorwärtsgehender Schulunterricht zu geben vermag. Ja manche Biographen geben dem schuld, daß es Goethe unmöglich war, sich ohne Stimmung mit gewissermaßen stumpfsinnigem Fleiße

an eine Arbeit zu machen. Wir müssen aber bedenken, daß bei der Einzelerziehung dem Grundsatze des Individualisierens ohne Schaden bei weitem mehr Spielraum gelassen werden konnte, und daß die oben geschilderte Art des Lernens vollkommen der Neigung Goethes entsprach, daß durch einen systematisch-gründlichen Unterricht vielleicht gerade die Seiten seiner Befähigung erstickt worden wären, ohne die der Dichter Goethe nicht denkbar ist.

2. Das Studium der Geschichte gehörte zu den Lieblingsbeschäftigungen des jungen Goethe. Er macht in Dichtung und Wahrheit eine Reihe von Werken namhaft, die er für sich durcharbeitete, oder die im Familienkreise gelesen wurden; sein Interesse am alten Testamente ist ja auch ein historisches. Aber auch hierin regte der Vater mehr an, als er unterrichtete, und traf damit die Neigung des Sohnes, der später schrieb: „Die Jugend will lieber angeregt als unterrichtet sein" (II, 137). Ein Beispiel dafür ist die Art und Weise, wie der Vater ein Zeitereignis, die Krönung Josefs, benutzte, um den Jüngling für das politische Getriebe des heiligen römischen Reiches zu interessieren; Goethe erzählt es uns ausführlich (D. u. W. I, 210 ff.). Als der Tag der Krönung feststand, meinte der Vater, „ein so bedeutendes Ereignis müsse man nicht unvorbereitet erwarten und etwa nur gaffend und staunend an sich vorbeigehen lassen." Daher wurde die Geschichte der letzten beiden Krönungen sorgfältig studiert; ferner mußten die Kinder alles gut beobachten, um dann zu Hause Rechenschaft zu geben; ja manchen kleinen Aufsatz hatten sie über das Gesehene anzufertigen. Weiterhin ließ er die Berichte über die inneren Verhandlungen durch Wolfgang abschreiben, dem diese „Kopistenarbeit" sehr dienlich war, da er dadurch den Zustand des deutschen Reiches am besten inne ward und merkte, daß hier „mehrere Gewalten einander gegenüber standen, die sich das Gleichgewicht hielten und nur insofern einig waren, als sie den neuen Regenten noch mehr als den alten zu beschränken gedachten; daß jedermann sich nur insofern seines Einflusses freute, als er seine Privilegien zu erhalten und zu erweitern und seine Unabhängigkeit mehr zu sichern hoffte." — Der Vater führte den Sohn auch ein in das eigentliche juristische Studium, indem er ihm den „kleinen Hoppe", ein Buch für Anfänger, das den Stoff nach Art der Katechismen anordnet, in die Hände gab und auf diese Weise eine sichere Grundlage für das Fachstudium legte. Die Vorliebe für historische und staatswissenschaftliche Lektüre ist Goethe geblieben; gerade über diese Dinge pflegte er sich gern zu unterhalten. Es ist bekannt, wie er bei dem ersten Zusammentreffen mit Karl August nicht über Dichtungen, Kunst und ähnliches sprach, wie man es als beinahe selbstverständlich erwartete, sondern die Unterhaltung auf Mösers patriotische Phantasien lenkte und dadurch einen bedeutenden Eindruck erzielte.

3. Körperliche Übungen nahmen bei der Erziehung Goethes immerhin einen ziemlichen Raum ein. Es wurde vornehmlich das geübt, was einem Mitgliede der besseren Gesellschaftskreise notwendig war: Tanzen, Fechten und Reiten. Während der Jüngling die Führung der Klinge bei einem Fechtmeister, das Reiten auf der Bahn erlernte und so mit mancherlei fremden Elementen in Berührung kam, hatte den Tanzunterricht der Vater seinen beiden Kindern bereits in frühester Jugend selbst gegeben. Das hätte „einen so ernsten Mann wunderlich kleiden sollen"; allein er ließ sich auch dabei nicht aus der Fassung bringen, sondern unterwies die Kinder „aufs bestimmteste in den Positionen und Schritten" (II, 210). Als sie bis zum Menuett vorgedrungen waren, blies ihnen der Vater selbst auf einer „flûte douce" etwas vor; mitunter gab er auch andere Tanzweisen zum besten, nach denen sich dann der Knabe die Schritte und Bewegungen erfand, was den Vater „bis zu einem gewissen Grade belustigte". Man hat diesen Tanzunterricht des kaiserlichen Rates „unpassend" gefunden; allein der Vater hatte sicher seine guten Gründe, warum er die Kinder nicht nach damaliger Sitte dem Tanzmeister in die Hände gab und sie nicht an den üblichen Kinderbällen teilnehmen ließ. Außerdem hat er dadurch, wie ja Goethe besonders versichert, seiner Würde durchaus nicht geschadet, und ist es nicht ein liebenswürdiger Zug, daß der ernste Mann auch einmal mit seinen Kindern recht fröhlich ist und den jugendlichen Übermut zu seinem Rechte kommen läßt? Wir haben noch andere Zeugnisse des Sohnes dafür, daß der Vater für harmlosen Humor Verständnis besaß; so lesen wir in D. u. W. II, 210: „Er machte sich und uns manchmal den Spaß, die Affen auf diese Weise (nach der Flöte) tanzen zu lassen." An einer andern Stelle erzählt Goethe, daß seine Lust, sich zu verkleiden (u. a. führte er sich in Sesenheim als Kandidat der Theologie ein), durch den ernsten Vater selbst erregt wurde (II, 26). Solche Bemerkungen deuten darauf hin, daß es trotz der vorherrschenden Ernsthaftigkeit des Vaters nicht an allerhand Jugendfreude fehlte, und wir finden es ganz in der Ordnung, daß der Vater insbesondere die Stunden, die der körperlichen Bewegung gewidmet waren, zu heiteren gestaltete. Goethe blieb bis ins hohe Alter hinein ein Freund der Gymnastik, besonders des Reitens, das seiner Gesundheit förderlich war und ihm zudem auf Reisen die besten Dienste leistete.

4. John Lockes Vorliebe für Handarbeiten war so groß, daß er forderte, jeder Zögling müsse ein Handwerk lernen. So weit ging zwar Goethes Vater nicht, doch hat er die Notwendigkeit körperlicher Arbeit als Gegengewicht zur rein geistigen Tätigkeit sicher empfunden. So gab er dem Knaben Gelegenheit, sich in Papparbeiten zu versuchen, oder wie Goethe sagt, den Geometrieunterricht ins „Tätige zu verwenden", was ihn höchlich beschäftigte

(I, 54). Wichtiger noch ist eine andre Arbeit, zu der ihm der Vater die Anregung gab. Locke spricht die Meinung aus, daß für Knaben, die auf dem Lande wohnen, nichts so bildend wäre, als die Teilnahme an den Arbeiten im Garten und auf dem Felde. Nun besaß Goethes Vater mehrere Grundstücke vor den Toren der Stadt; das eine war ein Baumgarten, dessen Boden als Wiese benutzt wurde, und worin der Vater „das Nachpflanzen der Bäume, und was sonst zur Erhaltung diente, sorgfältig beobachtete, obgleich das Grundstück verpachtet war" (I, 184). Mehr noch war der Vater tätig im Weinberge vor dem Friedberger Tore, „woselbst zwischen den Reihen der Weinstöcke Spargelreihen mit großer Sorgfalt gepflanzt und gewartet wurden" (I, 184). In der guten Jahreszeit ging der Vater fast alle Tage hinaus, die Kinder durften ihn begleiten und hatten so „von den ersten Erzeugnissen des Frühlings bis zu den letzten des Herbstes Genuß und Freude." Die Kinder lernten auch mit den Gartengeschäften umgehen, die ihnen „ganz bekannt und geläufig wurden." Als das Lustigste ist Goethe in der Erinnerung geblieben die Zeit der Weinlese, während der sich eine „unglaubliche Heiterkeit" verbreitete. Das darauf folgende Keltern und mancherlei Arbeiten im Keller gaben ihnen „zu Haus eine heitere Beschäftigung", und so kamen sie „gewöhnlich in den Winter hinein, ohne es recht gewahr zu werden" (I, 184). Wir sehen also hier, wie der Vater im Sommer fast täglich die Familie zu heiteren Freuden und zu gesunden Bewegungen auf seinen ländlichen Grundstücken versammelte, und dies muß ihm lieber gewesen sein, als mit ihnen die Ausflugsorte der Umgegend aufzusuchen; Goethe erinnert sich nicht, daß der Vater jemals mit ihnen „einen Lustort aufgesucht und dort etwas verzehrt habe" (I, 178). Wahrscheinlich hielt ihn nicht der Geiz davon ab, sondern (außer seiner unüberwindlichen Abneigung gegen alles Wirtshausleben überhaupt) vielmehr die Erwägung, daß Kindern derartige Vergnügungen nicht zur Förderung gereichen. Es ist eines der größten Verdienste Johann Caspars, daß er durch diese Beschäftigung im Garten und Weinberg dem Sohne jene wirkliche Liebe zur Natur einimpfte, die nur aus dem unmittelbaren Zusammenleben mit ihr gewonnen werden kann, daß er in ihm Interesse erzeugte für das ländliche Leben und für die mit dem Bodenbau zusammenhängenden Geschäfte. Es ist das unmittelbar Goethes Dichtungen zu gute gekommen; denn wer von Jugend auf die Natur beobachten lernte, vermag sie treffend zu schildern; darum ist auch Goethe einer unserer besten Naturdichter geworden. Vom Naturfreunde zum Naturforscher ist nur ein Schritt; es ist bekannt, wie ernstlich Goethe sich in die Probleme der Naturwissenschaft vertiefte, und auch diese Tätigkeit ist demnach durch seine Jugenderziehung vorbereitet worden. Eine Nachwirkung dieser Jugendzeit ist es auch, daß Goethe sich stets darnach sehnte, ein

Stück Erde sein eigen nennen zu können. Er ging lange Zeit mit dem Plane um, sich auf dem Lande anzukaufen, und er ruhte trotz Abraten von seiten seiner Mutter nicht eher, als bis er wenigstens einige Jahre hindurch die Freuden und die Leiden eines Gutsbesitzers durchgekostet hatte. Als Minister noch pflegte er seinen Hausgarten in Weimar mit derselben Sorgfalt, die er einst an seinem Vater gesehen hatte, und oft äußerte er seine Freude, wenn er selbst erbautes Obst, Gemüse oder Blumen an Frau von Stein schicken konnte.

5. Wohl einer der tiefsten Grundzüge in Goethes Wesen ist seine Liebe für die Kunst, und auch hierin war der Vater dem Sohne richtunggebend. Er hatte ihm „nach den Grundsätzen einer neueren Erziehungslehre den Weg zu zwei Künsten früh genug eröffnet" (I, 136). Zunächst war es das Zeichnen, das er besonders hochschätzte; er behauptete, daß es „jeder lernen müsse", und er verehrte deshalb besonders Kaiser Maximilian, „welcher dieses ausdrücklich solle befohlen haben" (I, 136). Einige Zeit hindurch nahmen die Kinder Unterricht bei einem „Zeichenmeister", der sie „täglich eine Stunde beschäftigte". Er war freilich nur ein „Halbkünstler" (I, 133), und der ganze Unterricht lief schließlich darauf hinaus, Kopien mit möglichster Sauberkeit und Treue mechanisch anzufertigen. Wenn auch sonach der Unterricht nicht besonders gut war, so hat Goethe doch damit eine Anregung empfangen, die für sein ganzes Leben vorhielt. Hat er doch lange geschwankt, ob er sich nicht ganz und gar der bildenden Kunst widmen wolle; er erzählt selbst, wie er einst darüber an der Lahn eine Art Orakel befrug. Er hat auch dann noch, als sein Dichterruhm schon alle Welt erfüllte, jede Gelegenheit ergriffen, sich auf diesem Gebiete weiter zu bilden, und wenn auch seine Leistungen niemals irgendwie erhebliche geworden sind, so hat trotzdem seine gesamte künstlerische Tätigkeit eine Richtung genommen, die für seine Auffassung der Dinge und für sein dichterisches Schaffen von der größten Bedeutung war. Das Bestreben, vermittels des Stiftes und des Pinsels darzustellen, veranlaßte ihn zu scharfem Beobachten, und da es ihm nicht vergönnt war, durch jene Mittel zu wirken, kamen die Bemühungen der Darstellungsform zugute, die ihm kongenial war; das Plastische in Goethes Ausdrucksweise ist der greifbarste Gewinn, der aus alledem entsprang.

Die zweite Kunst, in die Goethe eingeführt wurde, war die Musik; sie ist in der Goetheschen Familie gewissermaßen traditionell gewesen; schon der Großvater, der ehrsame Schneidermeister, war musikalisch; auch der Vater spielte die Laute und die Flöte. Die Kinder lernten Klavierspielen; namentlich Cornelia mußte täglich mehrere Stunden üben. Es wurde sogar ein großer, teurer Flügel von Friederici aus Gera angeschafft, ein Beweis, daß der Vater bei der Erziehung der Kinder keineswegs kargte. Fügen wir

dem noch hinzu, daß er das schon früh zutage tretende poetische Talent des Sohnes durch Ermunterung und Lob zu fördern wußte, so gewinnen wir damit einen gewissen Gegensatz zu John Locke, dessen Utilitarismus jede künstlerische Betätigung als zwecklos ansieht.

Im allgemeinen hat sich demnach ergeben, daß Johann Caspar Goethe in bezug auf das Bildungsmaterial, das er seinem Sohne nahe brachte, durchaus gesunden pädagogischen Grundsätzen huldigte.

IV.

Am meisten aber können wir in Goethes Vater den geborenen Pädagogen bewundern, wenn wir uns vergegenwärtigen, in welcher Weise er auf den Charakter seines Sohnes einwirkte. Auch dabei werden sich uns mancherlei Berührungspunkte mit der Lockeschen Pädagogik ergeben; wir sehen es gleich aus dem, was wir zuerst hervorheben wollen: der Vater war überzeugt von der Macht des erziehenden Beispiels. Er hatte die ganz vorzügliche Maxime, daß „junge Leute nichts mehr aufmuntern und anregen könne, als wenn man selbst schon in gewissen Jahren sich wieder zum Schüler erklärte, und in einem Alter, worin man sehr schwer neue Fertigkeiten erlangt, dennoch durch Eifer und Anhaltsamkeit jüngeren, von der Natur mehr Begünstigten, den Rang abzulaufen suchte" (I, 139). Darnach hat der Vater oft gehandelt. Er hatte z. B. nie gezeichnet, doch wollte er, „da seine Kinder diese Kunst trieben, nicht zurückbleiben, sondern ihnen, selbst in seinem Alter, ein Beispiel geben, wie sie in ihrer Jugend verfahren sollten." Er fing also an, auch mit zu kopieren, und sein Fleiß war so groß, daß er eine umfängliche Sammlung vollständig durcharbeitete (I, 134). Ebenso ging er mit gutem Beispiel voran, als englische Stunden bei einem Sprachenmeister genommen wurden (I, 143).

Der Vater besaß eine Reihe rühmenswerter Charaktereigenschaften, die er ganz im Sinne der vielgerühmten Goetheschen Lebenskunst durch treue Selbsterziehung in sich ausbildete. So konnte er dem Sohne ein Vorbild werden in bezug auf Fleiß und Ausdauer; hatte er doch seine Kenntnisse nur „durch unsäglichen Fleiß, Anhaltsamkeit und Wiederholung erworben" (I, 33), während der Sohn von sich selbst bekennt, daß ihm der treue Fleiß mangelte; er wurde bei allen Beschäftigungen leicht lässig oder mißmutig, da „der Fleiß nicht seine Sache war" (II, 118); ihm machte nichts Vergnügen, „als was ihn anflog", und von einem Leipziger Freunde, dem Dr. Hermann, sagt er, daß er sich an dessen geregeltem Fleiße vorzüglich deswegen erfreute, weil er sich von einem Verdienste, dessen er sich keineswegs rühmen könnte, durch Anerkennung und Hochschätzung wenigstens einen Teil zuzueignen meinte (II, 141).

Auch die Beharrlichkeit des Vaters war außerordentlich: Goethe versäumt keine Gelegenheit, hervorzuheben, daß der Vater „nichts halb tat", daß er ein „großer Freund der Vollständigkeit war". Als Wolfgang z. B. einst angefangen hatte, die Sonntagspredigten aus dem Gedächtnisse nachzuschreiben, bald jedoch die Lust dazu verlor, nötigte ihn der Vater, das freiwillig Begonnene wenigstens ein Jahr lang fortzusetzen; denn im Vollbringen hatte der Vater eine ganz besondere Hartnäckigkeit. „Was einmal unternommen ward, sollte ausgeführt werden, und wenn auch in zwischen das Unbequeme, Langweilige, Verdrießliche, ja Unnütze des Begonnenen sich deutlich offenbarte" (I, 170). Goethe erzählt als Beispiel dazu, daß einst die Familie an den langen Winterabenden Bowers „Geschichte der Päbste" las, und dabei, den Vater eingeschlossen, in einen fürchterlichen Zustand der Langeweile geriet, ohne daß der Vater ein Aufhören gestattet habe. Jedenfalls ist die Auswahl dieses Buches ein Mißgriff gewesen; doch war, was zugunsten des Vaters ist, die Lektüre immerhin nicht fruchtlos, wie aus der angefügten Bemerkung Goethes erhellt. „Indessen," sagt dieser, „ist mir bei aller Unachtsamkeit und allem Widerwillen doch von jener Vorlesung soviel geblieben, daß ich in späteren Zeiten manches daran zu knüpfen imstande war" (I, 170). Der Vater mag freilich die Beharrlichkeit manchmal übertrieben haben; es mochte oft scheinen, als ob „das Vollbringen der einzige Zweck, das Beharren die einzige Tugend" wäre; man tut aber sicher dem Vater Unrecht, wenn man ihm mit Heinemann diese unerschütterliche Beharrlichkeit als Trotz auslegt. Denn einmal ist sie für den Vater, der mit wohlüberlegter Absicht seine Individualität weiter ausbildete, ein vorzügliches Mittel zur Selbstzucht. Diese scheinbar zwecklose und törichte Konsequenz zwang ihn dazu, vor dem Beginn einer Sache alles genau zu überlegen, seine Kräfte sorgfältig abzuschätzen und Wert und Zweck des Tuns zu erwägen; zum andern warnte er auch dadurch, indem er etwas Unnützes bis zum äußersten fortsetzte, den Sohn in eindringlichster Weise davor, in voreiliger Weise allerlei zu beginnen, und eine derartige Warnung war bei dem jungen Goethe wohl angebracht, denn er hatte eine eigentümliche Neigung, sich an allem zu versuchen und so seine Kräfte zu zersplittern. Man kann sich gar keine bessere Art der erziehenden Einwirkung denken, als indem man sich auf diese Weise vor den Augen des Zöglings selbst mit erzieht. Ganz ähnlich muß der Ordnungssinn des Vaters beurteilt werden, in dem viele Biographen nur peinliche Pedanterie erblicken. Es wird jedoch kein Pädagog etwas dagegen haben, daß er die Lektionen von den Kindern mit großer Genauigkeit forderte (I, 99), und wenn Goethe mit leichtem Spotte erzählt, daß der Vater seine Laute länger stimmte, als er darauf zu spielen

pflegte (II, 149), so kann man daraus doch nur einen Schluß auf seine musikalische Befähigung machen. Allerdings ging sein Ordnungssinn bis ins kleinste; Goethe erzählt uns davon manchen charakteristischen Zug. Als der Vater z. B. nach der Schlacht bei Bergen unmutig spät abends nach Hause kam, hätte ihm die Mutter gern vom Abendbrot „eine Portion auf das Zimmer geschickt, aber eine solche Unordnung litt er nie, selbst nicht in den äußersten Fällen" (I, 116). Es ist das nur ein Beweis dafür, daß er die einmal festgesetzte Hausordnung auch auf sich streng anwendete. Wie vorzüglich der Vater es verstand, im Sohne Ordnungssinn zu erwecken, erzählt dieser selbst. Nach der Gretchenkatastrophe, als ihm Freiheit gelassen wurde, in der Umgegend Frankfurts umherzustreifen, zeichnete er auf diesen Wanderungen gern nach der Natur; aber es war ihm fast unmöglich, „ein gutes weißes, völlig reines Papier zu gebrauchen; graue, veraltete, ja schon auf einer Seite beschriebene Blätter" reizten ihn am meisten; auch pflegte er keine Zeichnung ganz auszufüllen. Der Vater aber, der „wohlwollend" nach diesen Versuchen frug, zog Linien um jede unvollkommene Skizze, als wollte er den Sohn dadurch „zur Vollständigkeit und Ausführlichkeit nötigen; die unregelmäßigen Blätter schnitt er zurecht und machte damit den Anfang zu einer Sammlung, in der er sich dereinst der Fortschritte seines Sohnes freuen wollte" (II, 13). Wenn Wolfgang „mehrere Gegenstände unschicklich auf ein Blatt gehäuft hatte, schnitt es der Vater auseinander, ließ das Zusammenpassende durch den Buchbinder aufziehen", und nötigte den Sohn dadurch wirklich, „die Umrisse verschiedener Berge bis an den Rand zu ziehen und den Vordergrund mit einigen Kräutern und Steinen auszufüllen" (II, 15). Als dann Wolfgang nach seiner Leipziger Studienzeit im Vaterhause Genesung suchte, entwarf er u. a. kleine Genrebilder, „Stadtgeschichten, die man sich eben erzählte", und der Vater ließ sogar durch seinen „Hauskünstler", den Maler Morgenstern, die perspektivischen Linien der Zimmer und Räume hineinziehen (II, 160). Den Vater verdroß es nicht, jedes einzelne Blatt, auch das unfertigste, zu einer gewissen Vollendung zu bringen und ordentlich zu sammeln. Manche haben darin nur lächerliche Pedanterie erblickt; eine viel bessere Kritik dieses Verfahrens gibt der Sohn selbst, indem er sagt: „Wirklich war in diesem Punkte die Pädagogik meines Vaters zu bewundern" (II, 13). Dieselbe Sorgfalt bewies der Vater allen Geistesprodukten des Sohnes gegenüber. So hatte er z. B. die Briefe, die Wolfgang von Leipzig nach Hause schrieb, „geheftet, gesammelt, Schreib- und Sprachfehler verbessert" (II, 152), sodaß der Sohn nach seiner Rückkehr, als er sie wieder in die Hände nahm, sich selbst wie in einem Spiegel erblicken konnte und z. B. an der besser werdenden Handschrift den Einfluß Gellerts erkannte,

der die gute Handschrift beinahe dem guten Stile vorzog. Vergleicht man damit die sorgfältig und sauber geschriebenen Manuskripte aus Goethes Jugendzeit, so sieht man diesen Einfluß darin immer noch lebendig. Der Vater sammelte auch alle Gedichte, Aufsätze, Reisebemerkungen usw. des Sohnes, die dieser während seines Aufenthaltes im Elsaß verfaßt hatte; sie zu „rubrizieren, zu ordnen, die Vollendung zu verlangen unterhielt ihn" (II, 69). Auch die kleineren Flugschriften, die Goethe während seiner Frankfurter Advokatenzeit auf seine Kosten drucken ließ, „bewahrte der Vater sorgfältig in seinem Archiv", sonst würde nicht einmal der Verfasser selbst später ein Exemplar davon besessen haben. Diese treue Sorgfalt des Vaters war nicht ohne Erfolg; Goethe sagt: „Konnten seine treuen Bemühungen auch mein Talent nicht steigern, so hatte doch dieser Zug seiner Ordnungsliebe einen geheimen Einfluß auf mich, der sich späterhin auf mehr als eine Weise lebendig erwies" (II, 15). Dieser geheime Einfluß zeigt sich z. B., als er Werther vollendet hatte. Er ließ das Manuskript sogleich heften; „denn der Band dient der Schrift ungefähr wie der Rahmen einem Bilde; man sieht viel eher, ob sie denn auch wirklich in sich bestehe" (III, 169). Später empfahl er einmal Lavater (man glaubt seinen eigenen Vater reden zu hören!), die Briefe sorgfältig zu sammeln und zu heften, und mit welchem unermüdlichen Eifer er selbst alles Mögliche gesammelt und geordnet und dadurch einen Schatz von bewundernswertem Reichtume angehäuft hat, das zeigt am besten seine Hinterlassenschaft.

Man spricht oft von Goethes Lebenskunst, aber es wird dabei kaum erwähnt, daß ihm auch darin der Vater ein Vorbild war, und daß vieles, was wir am Sohne bewundern, sich in ganz ähnlicher Weise bereits beim Vater beobachten läßt. Es heißt von diesem, daß ihm keine der Eigenschaften fehlte, „die zu einem rechtlichen und angesehenen Bürger gehören". Alle größeren Unternehmungen pflegte er sorgfältig zu bedenken, vorzubereiten und mit einer gewissen Planmäßigkeit durchzuführen; als Muster dient uns die Art und Weise, wie er den Umbau seines Hauses leitete. „Das Haus war fertig geworden, und zwar in ziemlich kurzer Zeit, weil alles wohl überlegt, vorbereitet und für die nötige Geldsumme gesorgt war". Das ist charakteristisch für des Vaters Lebensführung überhaupt.

Wir sind dazu berechtigt, die Größe eines Mannes mit zu messen nach der Summe der Arbeit, die er in seinem Leben vollbrachte, und auch in dieser Beziehung gehörte Goethe sicher zu den ersten; denn er hat durch unermüdliche Tätigkeit einen schier unerschöpflichen Reichtum von Gedanken aufgespeichert, so daß ihm von den Deutschen fast nur Luther und Leibniz an die Seite gestellt werden können. Solche Leistungen sind aber nur möglich

durch feinste Ausnützung und Anwendung von Zeit und Kraft, und gerade hierin konnte für Goethe der Vater ein Vorbild sein. Er sagt selbst darüber: „Mein Vater, dem nichts so verhaßt war, als wenn etwas vergeblich geschah, wenn jemand seine Zeit nicht zu brauchen wußte oder sie zu benutzen keine Gelegenheit fand, trieb seine Ökonomie mit Zeit und Kräften so weit, daß ihm nichts mehr Vergnügen machte, als zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen" (II, 42). Das erstreckte sich auch auf äußere, ökonomische Dinge; so nahm er nie einen Bedienten an, „der nicht im Hause zu etwas nützlich gewesen wäre". Gewöhnlich nahm er die Diener, einer alten Familientradition folgend, aus dem Stande der Schneidergesellen, und sie mußten die männlichen Familienmitglieder mit Garderobe versehen, mit der freilich Goethe als junger Student in Leipzig wenig Ehre einlegte. Genau dieselbe Art, zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, d. h. alle Kräfte für seine Zwecke auszunützen, finden wir im späteren Leben Goethes wieder. So bat er Frau v. Stein, alle aus Italien erhaltenen Briefe, die er zu benützen pflegte, um darin die mannigfachsten Reisebeobachtungen niederzulegen, abzuschreiben und dabei alles Persönliche, was nur sie beide anging, wegzulassen, damit er bei seiner Heimkehr eine Niederschrift vorfinde, in die er gleich hineinkorrigieren könnte.

Auch das wirtschaftlich-gute Haushalten, das viel Sorge und Aufregung ersparen kann, hat Goethe von seinem Vater gelernt. Man wirft diesem vielfach Geiz vor, wohl kaum mit Recht; ein sparsamer Hausvater ist er ja allerdings immer gewesen, aber er hat keineswegs alles nach dem Nutzen beurteilt; ein Mann, der sein Hauswesen in einer Weise künstlerisch ausschmückt wie Caspar Goethe, ist nicht geizig. Er hatte seine festen Grundsätze, nach denen die Ausgaben bemessen wurden; gerne sparte er an Dingen, die ihm überflüssig oder schädlich schienen. Außerdem muß man viele Nachrichten über seinen angeblichen Geiz mit Vorsicht aufnehmen; denn die meisten davon stammen aus der Zeit seiner Krankheit. Goethe wurde auch hierin seinem Vater immer ähnlicher; er lernte den Wert des Geldes schätzen, nachdem die sorglose Zeit des beständigen Ausgebens vorbei war; er verwaltete sein Vermögen und seine Einkünfte mit der größten Genauigkeit und führte sorgfältig Buch darüber. In den Tagebüchern findet sich manchmal die Bemerkung, daß er Freude habe am Auskommen und an Ersparnissen. Auch die Finanzen des Herzogs brachte er in musterhafte Ordnung. In dieser Weise gewann er auch ökonomisch die festen Grundlagen einer klaren, geordneten Existenz.

V.

Wohl von größter Bedeutung ist es für einen heranwachsenden Menschen, welchen Charakter seine tägliche Umgebung besitzt, wie

das Milieu beschaffen ist, in dem er sich befindet und das einen in gewissem Sinne notwendigen Eindruck auf ihn machen muß. Für Goethe war es ein Glück, daß sein Vater eine große Vorliebe für die Kunst, insbesondere für die bildende besaß und demgemäß sein Haus in reichster Weise ausschmückte. Der Kunstsinn des Vaters zeigte sich schon darin, daß er in jungen Jahren nach Italien reiste und Zeit, Mühe und Kosten nicht scheute, die ein solches Unternehmen damals verursachte. Zwar ist es bestritten worden, daß er von dieser Reise einen idealen Gewinn gehabt habe, man führt zum Beweise dafür einige noch erhaltene Briefe an, in denen er sich allerdings nichts weniger als begeistert über Italien ausspricht. In dem einen macht er sich lustig über die Reisenden, die nach Italien kommen; man solle den Italienern „ihre alten Mauern, worauf sie sich soviel einbilden", überlassen und lieber Frankreich, Holland und England allein besuchen; in dem andern klagt er über das schlechte Essen und Trinken, über das Klima, über die Fliegen usw. Merck nannte diesen Brief einen „Handwerksburschenbrief", ganz mit Unrecht; wenigstens müßte dann diese Bezeichnung auch auf manches angewendet werden, was der größere Sohn Caspars aus Italien nach Deutschland schrieb. Doch aus solchen einzelnen Äußerungen, im berechtigten Unmute getan, lassen sich keine Schlüsse ziehen, denn sie finden sich bei den idealsten Reisenden, u. a. bei Winkelmann, dem doch niemand deshalb die Begeisterung und das Verständnis für die alte Kunst absprechen wird, weil er sich über das „säuische Essen" beklagt. Wenn sie etwas beweisen, so doch nur einen von Heuchelei freien Sinn, der trotz der Kunstschätze die trostlos verrotteten wirtschaftlichen Zustände der Gegenwart nicht übersah. — Im Gegensatze dazu haben wir Zeugnisse genug, die den fördernden Einfluß der italienischen Reise auf Johann Caspar außer allen Zweifel setzen; er hatte sicher einen dauernden Gewinn davon, wie ihn nur wenige aus einer Reise zu ziehen wissen; sie war so eigentlich das große Erlebnis in seinem sonst so still dahinfließenden Dasein. Wenn Goethe z. B. schreibt: „Mein Vater mochte sich auf Reisen und in der feineren Welt, die er gesehen, von einer eleganteren und liberaleren Lebensweise einen Begriff gemacht haben, als sie vielleicht unter seinen Mitbürgern gewöhnlich war" (I, 84), so stellt er damit den Einfluß der Reise auf die Lebenshaltung des Vaters unzweifelhaft fest. Schon äußerlich zeigte sich das, indem der Vater alles, was ihn an Italien erinnerte, ganz besonders hochschätzte. Er hatte mancherlei auf der Reise zusammengebracht, das ihm als teures Andenken galt; Goethe erwähnt eine Marmorsammlung, ferner ein kleines Gondelmodell, das der Vater „sehr, sehr wert hielt", mit dem der Knabe spielen durfte, wenn er einmal belohnt werden sollte, und dessen er sich

noch zwanzig Jahre später erinnerte, als in Venedig „die erste Gondel an das Schiff anfuhr" (28. Sept. 1786). Der Vorplatz im Vaterhause war mit römischen Stadtansichten geziert, die der Knabe demnach täglich vor Augen haben konnte, und darum grüßte ihn auf seiner italienischen Reise so manches wie ein „langentbehrter, erster Jugendeindruck". Des Vaters Vorliebe für Italien gab sich auch darin kund, daß er die italienische Sprache eifrigst studierte; faßte er doch in dieser sogar seine Reisetagebücher ab. Auch unterrichtete er darin Frau und Kinder, den Sohn in der sicheren Annahme, daß er Italien selbst einmal besuchen und am besten in das Verständnis von Land und Volk eindringen würde, wenn er die Landessprache beherrschte. Zudem bezeugt der Sohn, daß der Vater sich gern an seine Reise erinnerte und gern davon erzählte; so schreibt er in Venedig in echter, kindlicher Pietät: „Ich gedachte meines armen Vaters in Ehren, der nichts Besseres wußte, als von diesen Dingen erzählen." Wenn der Vater dem lauschenden Knaben von der Zukunft sprach, bildete der Reiseplan nach Italien immer das letzte und die Erzählung endete mit einer begeisterten Schilderung von Neapel, und „sein sonstiger Ernst und seine Trockenheit schienen sich jederzeit aufzulösen und zu beleben", wenn er von diesen Erinnerungen hingab. So sprach er auch gelegentlich aus, man müsse alles andere, was man sonst noch bereisen wolle, vorher sehen, weil man, „aus Italien kommend, sich an nichts mehr ergötze". Diese Erzählungen des Vaters hatten ihren Einfluß auf die Kinder; sie erzeugten in ihnen den leidenschaftlichen Wunsch, auch dieser Paradiese teilhaftig zu werden. So weckte der Vater die Sehnsucht nach Italien, und daß der Sohn verhältnismäßig spät erst dahinkam, lag an den Verhältnissen; hatte er ihn doch zweimal mit Reisegeld versehen, ihm einen Plan zurechtgemacht, ihm sogar eine kleine, ausgewählte Bibliothek mit auf den Weg gegeben; allein beide Male konnte sich Goethe nicht dazu entschließen, die Reise auszuführen; das eine Mal hielt ihn der Gedanke an Lili zurück, das andere Mal erreichte ihn der Kurier, durch den er nach Weimar gerufen wurde. Doch lag ihm die Sehnsucht nach Italien so tief im Blute, daß sie ihn niemals ruhen ließ; im Sommer 1786 riß er sich endlich los, und wenn man bedenkt, welchen Gewinn unser großer Dichter von dieser Reise hatte, so kann man dem Vater nicht genug danken, daß er einst durch seine Schilderungen einen so tiefen und nachhaltigen Eindruck auf den Sohn hervorbrachte. Daß ihm dies möglich war, das ist zugleich der beste Beweis dafür, daß er selbst mit großem Nutzen gereist ist; Goedecke hebt mit Recht hervor, daß der Kunstsinn, den Johann Caspar in späteren Jahren so ausgiebig betätigte, sicherlich jenseit der Alpen neue Nahrung erhielt.

Es ist wirklich bewunderungswürdig, in welcher Weise sich der

Vater daheim einrichtete. Schon das Haus, das er sich nach eigenen, sorgfältig durchdachten Plänen zurechtbaute, trägt den Stempel „ausgeprägter Eigenart" (wie späterhin das Haus des Sohnes in Weimar ebenfalls); die ganze Anlage bezeugt, wie wenig mit Raum und Geld gegeizt worden war. Die natürlichsten Grundlagen des Schönen, „Reinlichkeit und Ordnung" herrschten überall (I, 30). Goethe beschreibt ausführlich, mit welcher Ruhe und Gelassenheit, mit welcher Sorgfalt und Liebe der Vater seine Bücher, Gemälde, Kuriositäten und sonstige Sammlungen in Ordnung brachte. „Ein Schrank alter Gewehre, ein Schrank merkwürdiger venezianischer Gläser, Becher und Pokale, Naturalien, Elfenbeinarbeiten, Bronzen und hundert andere Dinge wurden gesondert und aufgestellt" (I, 88), und das Vorhandene wurde „bei vorfallenden Auktionen" vermehrt. Der Stolz des Hauses war die Gemäldesammlung, die auch im reichen Frankfurt Aufsehen erregte; Hüsgen führte sie in den „Nachrichten von Frankfurter Künstlern und Kunstsachen" 1780 als Sehenswürdigkeit auf. Der Vater vereinigte alle Gemälde im größten Raume des Hauses, im Gemäldezimmer, und zur Ergänzung des Bestandes beschäftigte er „mehrere Jahre hindurch die sämtlichen Frankfurter Künstler" (I, 29): Hirt, Trautmann, Schütz, Juncker und besonders Seekatz. Wohl wenige Privatleute in ähnlichen Vermögensumständen konnten sich einer derartigen Sammlung rühmen, und daß der Kaiserliche Rat guten Geschmack in der Auswahl der Maler und der Bilder entwickelte, das zeigt uns der Beifall des Grafen Thorane, dessen feingebildetes Kunstverständnis mit dem des einfachen Frankfurter Bürgers vollkommen zusammentraf; wir können das wenigstens aus dem Umstande schließen, daß der anspruchsvolle Franzose für die Ausschmückung seines Schlosses dieselben Maler vielfach beschäftigte. Trotzdem hat man in unbegreiflichem Vorurteile versucht, Johann Caspar ein tieferes Kunstverständnis völlig abzusprechen; selbst der Sohn ist in dieser Beziehung nicht ganz unparteiisch; in „Dichtung und Wahrheit" finden wir eine dafür recht lehrreiche Geschichte.

Der Vater schätzte auf Holz gemalte Bilder höher als solche, bei denen Leinwand verwendet wurde. Deshalb sorgte er dafür, immer gute eichene Bretter zu besitzen. „Die ältesten Bohlen wurden aufgesucht, der Tischler mußte mit Leimen, Hobeln und Zurichten derselben aufs genaueste zu Werke gehen, und dann blieben sie jahrelang in einem oberen Zimmer verwahrt, wo sie genugsam austrocknen konnten" (I, 180). Ein solches kostbares Brett wurde einst dem Maler Junker anvertraut; er sollte ein Blumen-Stilleben darauf entwerfen. Wolfgang brachte ihm wöchentlich ein paarmal Blumen hin, die der Maler nachbildete; auch eine Maus, Käfer und Schmetterlinge fanden auf dem Bilde Platz. Als es vollendet war, gefiel es jedoch dem Maler nicht mehr, „indem es wohl im

einzelnen ganz gut geraten, im ganzen aber nicht gut komponiert sei, weil es so nach und nach" und nicht nach einem von vornherein feststehenden Plane entstanden wäre (I, 181). Wolfgang stimmte, durch den Maler belehrt, dieser Ansicht völlig bei, und Junker ließ eine zweite Tafel von derselben Größe fertigen und malte ein neues Bild, „worauf er, nach dem Geschmacke, den er besaß, einen kunstreicher geordneten Blumenstrauß anbrachte, auch die lebendigen kleinen Beiwesen zierlich und erfreulich sowohl zu wählen als zu verteilen wußte. Auch diese Tafel malte er mit der größten Sorgfalt, doch freilich nur nach jener schon abgebildeten, oder aus dem Gedächtnis", also nicht nach der Natur. Dem Vater wurden nun beide Bilder zur Wahl vorgelegt, und er entschied sich, nachdem er sie einige Tage betrachtet, für das erste. Der dadurch beleidigte Künstler meinte, daß „die gute eichene Tafel, worauf das erste gemalt stehe, zum Entschluß des Vaters gewiß das ihrige beigetragen habe" (I, 182). Damit läßt Goethe das Kunstverständnis seines Vaters zweifelhaft erscheinen, sicherlich mit Unrecht; denn die Pointe, um die es ihm offenbar bei der Erzählung der ganzen Geschichte zu tun ist, fällt: die beiden Blumensträuße von Junker sind noch jetzt erhalten, und gerade sie sind nicht auf Holz, sondern auf Leinwand gemalt. Wahrscheinlich hat der Vater das erste Bild vorgezogen, weil es nach der Natur und nicht nach akademischen Grundsätzen gemalt war, und das würde auf sein Kunstverständnis kein schlechtes Licht werfen.

So wuchs also der Knabe in einer von Kunst erfüllten Umgebung auf; er sah viele der Bilder entstehen, wurde auch gelegentlich um seine Meinung befragt, und die Künstler richteten sich sogar hier und da nach seinen Ansichten. Sein Kunsturteil und sein Geschmack bildeten sich ungemein frühe aus, so daß „Gevatter Seekatz" oft die Meinung kundgab, in dem jungen Wolfgang stecke ein großes Malertalent.

Wir sehen also, daß der Vater keineswegs geizte bei der Einrichtung seiner freilich meistens wohlverschlossenen Staatszimmer; das zeigte sich auch weiterhin in der Anschaffung mancher *Schau- und Prachtstücke*. Obwohl er sich „nicht leicht eine Ausgabe erlaubte, die durch einen augenblicklichen Genuß sogleich wäre aufgezehrt worden, so war er dagegen nicht karg mit Anschaffung solcher Dinge, die bei innerem Werte auch einen guten äußeren Schein haben" (I, 178). So hatte er der Frau Rat versprochen, daß er ihr an dem Tage, an dem der siebenjährige Krieg sein Ende finden würde, eine goldene, mit Edelsteinen besetzte Dose schenken wolle; da sich aber der Frieden lange verzögerte, nahm sich auch der Goldschmied Lautensack in Hanau, der das Prachtstück anfertigen sollte, Zeit. Als nun dennoch der Abschluß der Hubertusburger Verhandlungen näher rückte, wurde Wolfgang öfter

nach Hanau geschickt, um den säumigen Künstler zu drängen, und dieser machte den Knaben bekannt mit den Edelsteinen, mit ihrem Werte und mit ihren Eigenschaften, um ihn „als einen Mahnboten zu zerstreuen" (I, 180). Endlich tat der Künstler dem Knaben zuliebe ein übriges, und die Dose „gelangte am Friedensfeste wirklich in die Hände der Mutter" (I, 180). Wie hier der Vater bei Anschaffung mancher Prachtstücke nicht kargte, so hat auch später der Sohn viel auf sein „Schatzkästlein" verwendet; die Vorliebe für Edelsteine „in ihrer Beziehung zur Mineralogie und zur Kunst hat ihn durch sein ganzes Leben begleitet".

Nach diesen Betrachtungen erscheint uns der Kaiserliche Rat nicht als ein Mensch, der alles nur nach dem materiellen Nutzen beurteilte; er hat im Gegenteil in ganz seltener Weise die Kunst hochgehalten und einen guten Teil seines Vermögens und seiner Zeit darauf verwendet, eine reiche Sammlung anzulegen, die er auf die verschiedenste Weise für seinen Sohn nutzbar zu machen verstand. Wir begreifen nun auch, warum es für Goethe Bedürfnis war, in einer schönen Umgebung zu leben; der Vater wirkte darin vorbildlich, denn auch der Sohn hat gesammelt und geschmückt in noch höherem Maße und noch größeren Gesichtspunkten, und gerade darin hat der Dichter für sein geistiges Leben die reichsten Anregungen empfangen.

VI.

Während alles, was mit Kunst und Kunstsinn in Beziehung steht, außerhalb der damaligen, durch Lockesche Ideen mehr und mehr beherrschten Pädagogik liegt, berührt sich Johann Caspar im folgenden, in bezug auf das Individualisieren wieder vollständig mit dem Grundgedanken des großen englischen Pädagogen, daß der Zwang, den jede Erziehung auf den Zögling ausüben muß, so leicht als nur möglich gestaltet werde, daß das Unterrichten und Erziehen mehr einem Erfahrungsammeln von seiten des Zöglings als einem streng systematischen und planmäßigen Vorgehen seitens des Erziehers gleiche. Darin ist gefordert, daß dem Gelegentlichen eine große Bedeutung eingeräumt werde, daß man die Neigung des Zöglinges, seinen Widerwillen, seine Stimmung, seine augenblicklichen Interessen usw. zu berücksichtigen habe, daß man ferner für einen gewissen Reichtum der Erfahrung sorge durch einen angemessenen Verkehr und durch Übertragung von Geschäften des täglichen Lebens, die dazu nötigen, sich in der Welt umzusehen; im übrigen aber, daß man so wenig als möglich durch strenge Strafen wirken wolle, sondern mit feinem pädagogischen Takte den Zögling gewissermaßen als einen Gentleman behandle und so sein gesamtes Empfinden auf eine höhere, männlichere Stufe emporhebe. Alle diese Grundsätze, die später-

hin durch Rousseau eine weitere Ausgestaltung und vermöge seines begeisterten Vortrages eine größere Verbreitung erfuhren, finden wir bei der Erziehung Goethes in reichem Maße berücksichtigt.

Der Vater hieß jede Gelegenheit, die irgendeine Anregung zum Lernen brachte, willkommen, selbst wenn damit in anderer Beziehung Nachteile verknüpft waren. Als z. B. der zehnjährige Wolfgang eifrig das französische Theater besuchte, wozu ihm der Großvater Textor ein Freibillet geschenkt hatte, war der Vater zunächst damit nicht einverstanden; denn er fürchtete mit Recht einen ungünstigen moralischen Einfluß. Dennoch ließ er sich in einen Disput mit dem Sohne über Vorteil und Nachteil des Theaters ein, wobei der letztere nicht selten „den Kürzeren zog"; schließlich gab er sich trotz alledem zufrieden, als er sah, daß der Knabe „mit unglaublicher Schnelligkeit in der französischen Sprache zunahm" (I, 123, 124). Eine Gelegenheit veranlaßte ferner den Vater, auch das Englische auf den Lehrplan zu setzen: ein durchreisender Sprachmeister verhieß außerordentliche Erfolge, und das lockte, einen Versuch zu wagen, der zur Zufriedenheit ausfiel (I, 143). Eine Gelegenheit führte weiterhin den Knaben selbst zum Studium des Hebräischen. Als er jenen Roman in verschiedenen Sprachen verfaßte, ließ er den jüngsten der darin auftretenden Brüder im Judendeutsch reden. Beim Schreiben merkte er, daß zum Verständnisse dieses Dialektes die Kenntnis des Hebräischen unumgänglich notwendig war, und da es ihm außerdem noch darnach verlangte, tiefer in den Geist des alten Testaments einzudringen, so bat er den Vater, ihm Unterricht in dieser Sprache erteilen zu lassen. Diesen Wunsch, den er mit Recht als eine völlig außerhalb des Erziehungsplanes gelegene Laune ablehnen konnte, erfüllte der Vater; ihm war eben jede Gelegenheit willkommen, aus der sich für den Sohn eine Erweiterung des Gesichtskreises ergab, und darum ließ er ihm Privatstunden beim Rektor des Gymnasiums nehmen (I, 144, 145). Immer gab sich der Vater bereits damit zufrieden, wenn sein Zögling nur irgendein Interesse zeigte, und gerne ließ er sich von dessen Neigungen lenken. Er hat auch späterhin dem Sohne gegenüber eine Nachgiebigkeit bewiesen, die so recht die Billigkeit seines Charakters beleuchtet, und die von den meisten Biographen keineswegs anerkannt wird. Das sehen wir u. a. daraus, in welcher Weise er sich für die Dissertation Wolfgangs interessierte. Zwar hatte dieser „keinen von den früher vorgenommenen Gegenständen ausgeführt", aber trotzdem war der Vater mit der „Kühnheit des Unternehmens als ein völlig protestantisch Gesinnter wohl zufrieden". Goethes „Seltsames wurde geduldet, seine Anstrengungen gelobt", und der Vater versprach sich von der „Bekanntmachung

dieſes Werkchens eine vorzügliche Wirkung" (III, 32). Auch die Art und Weiſe, in der Goethe ſpäterhin ſeine Advokatur betrieb, erforderte die Nachſicht des Vaters im vollſten Maße. Letzterer übernahm das eigentliche Aktenweſen, das „Handwerksmäßige", und er war zufrieden, wenn der Sohn ſchließlich die notwendigen Entſcheidungen traf; allem „übrigen ſahe er gerne nach" (III, 142). So kam es, daß der an der Schwelle des Ruhmes ſtehende Dichter in dieſer Zeit merkwürdig viele Reiſen unternehmen konnte (cf. III, 206 u. a.). Das Haus am Hirſchgraben wurde der Sammelpunkt eines weiten Freundeskreiſes, mit dem Goethe ſich umgab; er tat darin nicht ſelten des Guten zu viel und nahm die Eltern zu ſehr in Anſpruch; allein bis zu einem gewiſſen Grade ließ der Vater auch dies zu, und um des Sohnes willen hatte er „ſeinen ſtreng geſchloſſenen Haushalt mit Anſtand erweitert" (IV, 23). Goethes Verlobung mit Lili hatte zwar nicht ſeinen Beifall, doch legte er dem Sohne keinerlei Hinderniſſe in den Weg; er ließ „dem Handel ſeinen Gang", gönnte der Jugend „ihre Pfade", ließ den jungen Bräutigam ruhig der Liebe leben und ſetzte unterdes „die kleine Kanzlei emſig fort".

Daß er die Neigungen und Anſchauungen des Sohnes ſelbſt dann berückſichtigte, wenn dieſer nicht auf ganz einwandfreien Wegen gewandelt war, das zeigt des Vaters Verhalten bei der Gretchen-Kataſtrophe. Zunächſt war er, unter dem Eindrucke übertriebener Beſchuldigungen, „außer ſich" (I, 248), was ihm wohl niemand verübeln dürfte; trotzdem ließ er ſich beſtimmen, die Angelegenheit durch einen Hausfreund unterſuchen zu laſſen, und wenn auch dabei Wolfgangs Unſchuld an den Tag kam, ſo wurde doch ſein unpaſſender Verkehr und ſeine Neigung zu Gretchen offenbar. Seine eigentliche Schuld, ein gewiſſer Mißbrauch des väterlichen Vertrauens, wurde jedoch von da an nicht mehr zur Sprache gebracht; der Vater bot ihm vielmehr durch Mutter und Schweſter „eine völlige Amneſtie an" und forderte ihm zum äußeren Zeichen der Rehabilitierung auf, mit ihm die ausgeſtellten Reichsinſignien zu beſichtigen. Taktvoll überließ er ihn ſeinen eigenen Gedanken und ſeinem Schmerze; geduldig hoffend, daß er ſich nach und nach wieder aufraffen werde, rührte der Vater überhaupt nicht mehr an das Vergangene. Wie viele Erzieher würden heute unter gleichen Umſtänden die größte Strenge als das geeignete Korrektiv empfehlen; Johann Caspar Goethe tat weiter nichts, als daß er dem Sohne einen Hofmeiſter an die Seite gab. Aber mit gutem Bedachte hatte er darauf geſehen, daß dieſer „Aufſeher" dem in dieſer Beziehung ſehr empfindlichen Zöglinge bereits bekannt war; Wolfgang „ſchätzte ihn ſogar von Herzen" (II, 3) und ſprach ſich mit ihm vertraulich über das Geſchehene aus. Auch in bezug auf die Arbeit wurde ihm in dieſer Zeit vollkommene Freiheit ge-

lassen; man forderte überhaupt nichts von ihm; der Vater war schon zufrieden, wenn er von seinen Streifzügen in die Umgebung, die er ungehindert mit seinem Mentor unternehmen durfte, nur „irgendein Heft (mit Zeichnungen) zurückbrachte, an dem er seine Geduld üben und seine Hoffnungen einigermaßen stärken konnte". Das Verhalten des Vaters ist hier bewundernswert; jede Demütigung ersparte er dem Sohne. Er überließ ihn sich selbst, wohl wissend, daß nur dadurch der tieferschütterte Jüngling das seelische Gleichgewicht wiederfinden und genesen werde.

Ebenso taktvoll war des Vaters Verhalten bei einer zweiten Krisis. Als der junge Student krank aus Leipzig zurückkam, sah er übel aus; es gab infolgedessen bei der Begrüßung „eine leidenschaftliche Szene", und man kam „stillschweigend überein, mancherlei Mitteilungen erst nach und nach zu bewirken und vor allen Dingen sowohl körperlich als geistig eine Beruhigung eintreten zu lassen" (II, 147). Der gewiß enttäuschte Vater „verhehlte dabei, so gut er konnte, den Verdruß, anstatt eines rüstigen, tätigen Sohnes einen Kränkling zu finden, der noch mehr an der Seele als am Körper zu leiden schien". Er scheint ja im Laufe der Zeit den Ton etwas geändert zu haben, denn als Wolfgang nach einundeinhalbjährigem Aufenthalte im Vaterhause nach Straßburg ging, um dort seine Studien fortzusetzen, beklagt er sich bitter darüber, daß der Vater bei der langsamen Genesung mehr Ungeduld als billig habe sehen lassen, daß er sich ab und zu spöttisch über die Krankheit geäußert habe und bitter geworden sei. Bei einiger Vorurteilslosigkeit muß man auch hierin des Vaters Verhalten begreiflich finden. Berücksichtigt man, daß der Sohn durch Mutter und Schwester grenzenlos verwöhnt, ja verhätschelt wurde (wozu allerdings das pädagogisch richtigere Verhalten des Vaters in einem gewissen Gegensatze stand), ferner daß er in der Behandlung eines Arztes war, der bei Krisen zu einem allwirkenden Geheimmittel griff, daß der Umgang mit dem frommen Fräulein von Klettenberg auch nicht dazu angetan war, seinen Willen zu kräftigen, endlich daß die spielerische Beschäftigung mit kabbalistischen und alchemistischen Studien, deren spätere Bedeutung für den Faust der Vater selbstverständlich nicht ahnen konnte, ihn immer mehr von seinem eigentlichen Lebensberufe abzuziehen drohte, so wird man des Vaters Anschauung, daß Wolfgang während dieser Zeit mehr an der Seele als am Leibe gelitten habe, wohl nicht ganz unberechtigt finden und zugeben, daß in diesem Falle die Genesung bis zu einem gewissen Grade „vom Willen abhängig" war (II, 149—169). Jedenfalls hat auch hier der Vater viel Geduld und Nachsicht gezeigt; er pflegte überhaupt, wie der Sohn oft hervorhebt, seine Mißbilligung nur selten scharf und rücksichtslos auszusprechen, sondern er machte mehr „indirekt" darauf aufmerk-

ſam (IV, 112), „halb im Scherze, halb im Ernſte"; oft gab er auch nur durch ein ſtillſchweigendes Tun ſeine gegenteilige Meinung zu erkennen. Man muß in einem ſolchen Verhalten des Vaters das Beſtreben erblicken, der Individualität ſeines Zöglings möglichſt gerecht zu werden. —

Die Privaterziehung iſoliert den Zögling; ſie erfordert demnach als notwendige Ergänzung, daß irgendwie Gelegenheit geſchaffen werde, mit Menſchen in Berührung zu treten. Trotzdem der Vater ſchon wegen des Einfluſſes auf das äußere Wohlverhalten eine Berührung mit niederen Volksſchichten tunlichſt vermied, hat er doch dem Sohne nur wenig Beſchränkungen in dieſer Beziehung auferlegt. Goethe erzählt aus ſeiner Kinderzeit, daß er mitunter eine ganze Geſellſchaft um ſich verſammelt hatte, daß es ihm alſo weder an Gelegenheit, noch an Freiheit fehlte, mit gleichaltrigen Kindern mancherlei zu unternehmen. Im Knabenalter gaben einige Privatſtunden Anregung, Bekanntſchaften anzuknüpfen; die Knaben hatten ſogar eine regelmäßige „ſonntägliche Zuſammenkunft" (I, 35), die von einer gewiſſen Bedeutung für Goethe wurde; ihr gehörte auch jener als „Pylades" bezeichnete Freund an, der ihn ſpäter in den Kreis Gretchens einführte. Sein Umgang ſcheint nicht peinlich genau überwacht worden zu ſein, auch darin ließ ihn der Vater ziemlich ſelbſtändig ſeinen eigenen Neigungen und Intereſſen folgen, ſelbſt dort, wo im übrigen zwiſchen den Eltern Differenzen vorhanden waren. Auf der anderen Seite brachte der Vater Wolfgang in Berührung mit einer Reihe älterer Männer, die zu den beſten und gebildetſten der Stadt gehörten; der Sohn beſuchte ſie ab und zu, konnte mit ihnen Unterhaltungen anknüpfen, die „bedeutend" waren (I, 191) und wurde dadurch in mehr als einer Weiſe gefördert. Wohl ſelten hat ein Knabe einen derartigen anregenden Verkehr mit ungewöhnlichen Menſchen gehabt, wie ihn Goethe in Dichtung und Wahrheit (I, 185—192) ſchildert.

Auch ſonſt ſorgte der Vater dafür, daß Wolfgang mit dem wirklichen Leben in engſte Berührung kam und ſoviel als nur möglich praktiſche Erfahrungen ſammeln konnte. Beim Umbau des Hauſes mußte der ſechsjährige Knabe im Maureranzuge den Grundſtein legen; da die Familie während des Umbaues wohnen blieb, hatten die Kinder Gelegenheit, mancherlei zu beobachten. Auch die innere Einrichtung und Ausſchmückung des Hauſes entſtand vor den Augen der Kinder, und ſo ſammelte Goethe ſchon in früheſter Zeit einige Kenntniſſe in bezug auf „das Techniſche des Bauweſens", die ihm in ſeiner ſpäteren amtlichen Stellung gut zuſtatten kamen. Ferner hatte ſich der Vater daran gewöhnt, durch den Knaben kleinere Geſchäfte beſorgen zu laſſen (I, 117) (eine Maßregel, die Locke nicht genug empfehlen kann!). Beſonders gern

chickte er ihn zu den beim Hausbau beschäftigten Handwerkern, um die Säumigen zu mahnen. So lernte der junge Goethe nach und nach eine Reihe von Werkstätten kennen, „eines jeden Verfahrungsart, und was die unerläßlichen Bedingungen dieser und jener Lebensweise für Freude, für Leid, Beschwerliches und Ungünstiges mit sich führen" (I, 177). Er näherte sich dadurch der Klasse, die zwischen oben und unten steht, bekam eine Ahnung davon, wie die Menschen außerhalb seiner Sphäre leben und lernte dadurch das Menschentum im allgemeinen schätzen (I, 178). Auf diese Weise schuf der Vater ein wirksames Gegengewicht den nachteiligen Folgen der Isolierung gegenüber, wie sie die Privaterziehung naturgemäß mit sich bringt.

Wohl kaum hat jemals ein angehender Dichter für seine poetische Begabung und für seine Schöpfungen ein derartiges Verständnis gefunden, wie es der junge Goethe bei seinem väterlichen Erzieher fand. Letzterer nahm schon vom Knaben jede Äußerung schöpferischen Geistes mit Beifall und mit Ermunterung entgegen; als Wolfgang z. B. einst einen Band fein säuberlich niedergeschriebener Jugendgedichte seinem Vater übergab, wünschte dieser, daß er ihn jedes Jahr mit einem solchen Quartanten erfreuen möge. Späterhin zeigte der junge Dichter gegen die Kinder seiner Muse große Nachlässigkeit; ihm machte das Hervorbringen mehr Freude, als das Hervorgebrachte. Hier griff nun der Vater erziehend ein in derselben Weise, wie wir sie bei Wolfgangs Zeichnenversuchen gesehen haben: er behandelt jede, auch die kleinste Niederschrift mit großer Sorgfalt, sammelt, rubriziert, verlangt die Vollendung und sucht schließlich den Verfasser zu bewegen, etwas drucken zu lassen. Um so mehr bedarf es einer Erklärung, daß der Vater seine Hilfe verweigerte bei der Herausgabe des Götz, den Goethe bekanntlich auf eigene Kosten drucken ließ. Bei dieser Gelegenheit geriet er in Schulden, die ihn arg gedrückt haben müssen, denn er beklagt sich in Briefen bitter darüber. Warum half ihm der Vater nicht aus seiner Verlegenheit? Aus Geiz, sagen fast sämtliche Biographen; doch liegt hier sicher die Sache etwas anders. Goethe hatte schon vorher vergeblich einen Verleger für „die Mitschuldigen" gesucht, und nach Vollendung des Götz war es ihm unangenehm, „eine Arbeit, an die er soviel Neigung verwendet, einem Buchhändler anzubieten" und sich vielleicht „gar eine abschlägige Antwort zu holen." In seinem Freunde Merck wurde die „technisch-merkantile Lust" rege, und dieser veranlaßte Goethe, den Götz selbst drucken zu lassen. Es liegt nun nahe, daß Goethe dies entweder ohne Wissen seines Vaters tat, oder daß dieser ein Mißlingen befürchtete wegen des sicher zu erwartenden Nachdruckes, der denn auch prompt erschien und das Geschäft völlig verdarb. Den Druck kleinerer Flugschriften konnte der Vater ja

wohl übernehmen; bei größeren Sachen, mit denen ein immerhin erheblicher Verlust verbunden sein konnte, wird er Bedenken gehabt haben, die man ihm aber keineswegs als gewöhnlichen Geiz ohne weiteres auslegen darf.

Daß trotzdem der Vater das dichterische Talent seines Sohnes erkannte und würdigte, bezeugt uns dieser selbst, indem er sagt: „Glücklicherweise trafen meine Richtungen mit des Vaters Gesinnungen und Wünschen zusammen. Er hatte einen so großen Begriff von meinen dichterischen Talenten, so viel eigene Freude an der Gunst, die meine ersten Arbeiten erworben hatten, daß er mich oft unterhielt über Neues und fernerhin Vorzunehmendes" (IV, 108). Der Vater versuchte also, den Dichter mitunter ein wenig anzuspornen. Als Goethe den Egmont plante, hatte er den Vater davon „auf das lebhafteste unterhalten", so daß dieser ein unüberwindliches Verlangen bekam, das Stück fertig, „gedruckt, es bewundert zu sehen" (IV, 118); Tag und Nacht trieb er den Sohn an, und er ließ sich, bevor dieser nach Weimar ging, das Fertige verlesen und gewann eine ganz besondere Neigung zu dem Stück (IV, 131). So nahm der damals schon alternde Vater mit großer Herzlichkeit Anteil an den Bestrebungen seines Sohnes, und gerade die letzten Monate, bevor Weimar den Dichter auf immer fesselte, zeugen deutlich davon, daß der Vater in durchaus vornehmer Gesinnung die beginnende Größe seines Sohnes würdigte. —

Für uns aber hat sich ergeben, daß ein großer Teil dessen, was wir an Goethe als außerordentlich und des Ruhmes wert empfinden, durch seines vielverkannten Vaters Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit herangebildet wurde, daß unser größter Dichter nicht denkbar ist ohne den Einfluß des Kaiserlichen Rates Johann Caspar Goethe.

---

60 Grad gleich 120 Grad.

Scherzhafte Schulfragen und ernste Antworten.

Von Dr. **Kurt Geißler.**

Eins der wichtigsten Probleme in der gesamten Geometrie ist das der Tangente; und, da es sich gerade um grundlegende Vorstellungen handelt, um welche noch heute gestritten wird, so ist es auch wichtig für den ersten Unterricht in der Geometrie. Sowohl Rücksichten für den Unterricht während meiner Schulpraxis wie auch philosophische Untersuchungen und solche aus

der höheren Mathematik führten mich zur Einführung der Weitenbehaftungen. Wie sich diese Lehre schon in den beiden anderen Aufsätzen als nützlich für gewisse häufige sehr sonderbare Fragen erwies, so hat auch gerade die Schwierigkeit der Tangentenfrage zu ihr hingeführt. Es sei erlaubt, mit einigen Worten zunächst auf das Kreisproblem des Aufsatzes (S. 429, 430) zu kommen. Beschreibt man in Gedanken einen kleinen Kreis mit x, ferner einen großen mit r und einen fast so großen mit h um M (es entstand h als ein Lot, das man vom Endpunkt eines Kreisradius auf einen zweiten, mit ihm fast einen Rechten bildenden Radius fällt, und x war die dritte kleine Seite des entstehenden rechtwinkligen Dreieckes r, h, x) oder führt man die Konstruktion dieser Kreise sauber aus, so erscheint der kleinste aus der Ferne wie ein Punkt, die beiden anderen zusammen wie ein Kreisumfang. Ein Radius r des größten Kreises hat nahe bei M einen ganz kleinen Abschnitt x und der schmale Ring schneidet aus diesem Radius einen noch kleineren Abschnitt heraus, der y heißen möge. Legt man an den Kreis mit h in dem Punkte eine Tangente, wo er jenen Radius schneidet, wo also y beginnt, so erscheint aus der Ferne diese berührende Linie auch wie eine Tangente des Kreises r, genau besehen aber entsteht eine kleine Sehne auf ihr innerhalb des Kreises mit r. Sei x wirklich unendlichklein vorgestellt und berücksichtige man gar nicht mehr Anfang und Ende, also die Begrenzung solcher unendlichkleinen Linien, so ist der Kreis mit x der Mittelpunkt M selbst und jener Kreisring ist jetzt der Umfang des r-Kreises; der h-Kreis und der r-Kreis fallen zusammen. Jene Tangente ist Tangente dieses einzigen noch vorhandenen Kreises (immer nur für die endliche Vorstellung, die Behaftung des Sinnlichvorstellbaren). Schärfen wir aber unsere Vorstellung bis in das Unendlichkleine hinein, anders gesagt bilden wir gemischte Weitenbehaftungen, so wissen wir, daß jene drei Kreise und jene unendlichkleinen Streckchen vorhanden sind. Der Radius x ist unendlichklein, das Stückchen y ist noch viel kleiner und zwar unendlichklein von zweiter Ordnung, die Sehne, auf der y senkrecht steht, ist unendlichklein erster Ordnung, wie x. Heißt die Linie y auch PO und die Sehne MPN und verbindet man (man zeichne alles in großem Maßstabe!) O mit M und N, so entsteht ein kleines Dreieck MNO mit der Höhe y. Ich nannte ein solches für die Kurve wichtiges Dreieck das wesenswichtige Dreieck; es hat drei unendlichkleine Seiten, bei M und N unendlichkleine Winkel und eine Höhe $y = OP$, die unendlichklein zweiter Ordnung ist. Dies ist besonders aufklärend für die Vorstellung einer Tangente.

Was ist nämlich eine Tangente eines Kreises? Eine für die Schule höchst wichtige und doch niemals genau beantwortete Frage! Sagt man, eine Gerade, die mit der Krummen nur einen Punkt

gemeinsam habe, so ist dies falsch. Man kann z. B. an einer Stelle einer Schneckenlinie eine Tangente zeichnen und diese schneidet die Windungen der Schnecke noch in vielen Punkten. Aber es ist doch etwas Richtiges daran. Jenes Dreieck MNO nämlich ist unendlichklein; stellt man es sich nicht mehr mit seinen genauen Begrenzungen vor, so ist es für das Endliche ein Punkt; und es hat dann wirklich die Tangente nur einen Punkt mit dem Kreise gemeinsam. Aber, wie wir sahen, ist das nicht ausreichend, man muß, um die Tangente richtig unterscheiden zu können von schneidenden Linien, das Unendlichkleine heranziehen, und dann kann man sagen, die Tangente schneide eine kleine Sehne aus dem Kreise heraus. Man versteht nun, wie man durch Zeichnen irgendeiner Sekante (z. B. durch die Mitte des Kreises) und Heranrücken derselben (z. B. mit einem Lineale) nach dem Umfange hin schließlich zur Tangente kommt, nämlich wenn die herausgeschnittene Sehne unendlichklein vorgestellt wird. Das Nähere mit den wichtigen Folgen für die übrige Mathematik gehört nicht hierher. Äußerst interessant und von der größten Wichtigkeit für jeden Anfangsunterricht in der Geometrie und für jeden Lehrer ist aber die heißumstrittene Frage des Parallelenproblems, und hierfür will ich, beginnend mit einer Scherzfrage, einiges Neue zufügen.

Die Mathematiker haben längst erkannt, daß mit dem Grundsatze, es gebe zwischen zwei Punkten nur eine einzige Gerade, und dem ferneren Grundsatze, es gebe durch einen äußeren Punkt zu einer Geraden nur eine einzige Parallele, die Definition der Geraden und des Punktes zusammenhängt. Gleichwohl bleibt eine gewisse Richtung von Mathematikern dabei, den Punkt, die Gerade und die Ebene nicht weiter erklären zu wollen und einfach als etwas von selbst Verständliches hinzustellen. Es ist begreiflich, daß alsdann die Lösung gewisser Schwierigkeiten, wie wir sie in den vorigen Aufsätzen betrachteten, nicht gelingt, oder zu einer Lösung sonderbare Annahmen, eine höchst befremdende Erklärung des Unendlichen nötig ist, ein Abstreiten des Unendlichkleinen usw. Zieht man verschiedene Weitenbehaftungen heran, so muß man sich klar machen, was ein Punkt ist für das Endliche, für das Unendlichkleine usw. So ist es auch mit der Geraden. Zwischen zwei endlichen Punkten lassen sich viele Wege vorstellen, beliebig viele krumme; was heißt es aber, der Weg sei gerade, was heißt es, der Weg sei der kürzeste? Offenbar wird man die Verkürzungen und Verlängerungen mit Rücksicht auf unsere sinnliche Vorstellung betrachten müssen. Eine Linie, welche für das Endliche schon möglichst kurz ist, könnte darum doch vielleicht noch für die Vorstellung des Unendlichkleinen verkürzt werden. Eine Wellenlinie, deren Wellen immer flacher gezeichnet werden, könnte derartige Verflachung in Gedanken erhalten, daß sie sinnlich nicht mehr

von der Geraden zu unterscheiden ist. Dann würden, ähnlich wie oben die beiden Kreise, so auch hier die beiden oder noch andere derartige Linien für das Endliche zusammenfallen und die eine endliche Gerade zwischen beiden Punkten bilden.

Zieht man ferner zu einer endlichen, aber beliebig langen, etwa gar bis in das Unendliche verlängerten Geraden durch einen äußeren Punkt eine Parallele, so fragt es sich, ob sie die erste Gerade schneiden soll. Eine Parallele, so definiert man wohl, soll die Gerade überhaupt nicht schneiden. Sehr viele Mathematiker sagen dafür, sie solle jene erst im Unendlichen schneiden. Manche halten dies bloß für ein Wort ohne wirkliche Vorstellung eines Schnittpunktes im Unendlichen, gebrauchen aber dieses Wort, um nicht die sonderbare Ausnahme zuzulassen, daß zwar irgendwelche Gerade einer Ebene sich schneiden, nur die Parallelen nicht. Nach der Lehre von den Weitenbehaftungen kann man sich wirklich vorstellen, es sei ein Schnittpunkt da, aber erst in unendlicher Entfernung. Läßt man zwei Gerade sich in sehr großer Entfernung schneiden, z. B. in einer Entfernung von mehreren Häusern vom Zeichenpapiere aus, so erscheinen die beiden Geraden auf dem Papiere schon genau wie zwei Parallele. Schneiden sie sich erst im Unendlichen, so sind es für das Endliche gewiß wirklich Parallele. Man kann also geradezu die endliche Parallele oder die Parallele für die endliche Weitenbehaftung definieren als eine Gerade, welche die andere im Unendlichen oder für Heranziehung des Übersinnlichvorstellbaren schneidet. Zeichnet man auf das Papier zwei flach gekrümmte Linien, die sich auf beiden Seiten, aber erst in ungeheurer Entfernung schneiden und in der Gegend vor dem Auge einen deutlichen Abstand haben, etwa zwei Bogen von ungeheuer großen Kreisen, so erscheinen die beiden Linien in der Gegend des Zeichnens wie zwei parallele Gerade. Sind die Kreise unendlichgroß, die Schnittpunkte auf beiden Seiten unendlichfern, so sind für das Endliche (!) die beiden Linien zwei Gerade und zwar zwei Parallele; sie erfüllen alle Eigenschaften endlicher Paralleler. Gegen diese Vorstellung ist sicher kein wirklicher Gegenbeweis zu führen, es ist kein Widerspruch darin nachzuweisen.

Wir stellen uns nun zwei Parallele vor und sagen der Vorsicht halber, daß es sicher Parallele sein sollen für das Papier, ja sogar für jede endliche, wenn auch beliebig große Zeichenebene. Zieht man eine dritte Gerade schräg hindurch, so entsteht der berühmte Satz der Parallelen. Die Wechselwinkel sollen gleich sein, die beiden Teile, in welche die dritte den Streifen zwischen beiden Parallelen zerschneidet, sollen kongruent sein, zwei innen im selben Halbstreifen liegende Winkel (spitz und stumpf) sollen sich genau zu zwei Rechten ergänzen. Darauf beruht bekanntlich der Satz von der Winkelsumme eines jeden Dreiecks (gleich 2 R).

Es scheint den meisten Mathematikern leichter, die Umkehrung zu beweisen, nämlich, daß die Linien parallel seien, falls die Wechselwinkel gleich oder die Ergänzungswinkel genau supplementar seien. Dies pflegt man durch Kongruenz beider Halbstreifen mittels Aufeinanderlegen nach Herumdrehen zu beweisen. Auch dabei liegen gewisse Schwierigkeiten vor, weil beide Halbstreifen unendlich sind: doch kommen dieselben hier weniger in Betracht. Sind aber die Linien als parallel vorausgesetzt, so verfährt man zum Beweise der Gleichheit zweier Wechselwinkel bekanntlich so: Wäre der eine Winkel kleiner als der andere oder wäre die Summe der beiden Innenwinkel kleiner oder größer als zwei Rechte, so könnte man einen neuen Schenkel durch den äußeren Punkt so ziehen, daß der eine Winkel entsprechend verkleinert bez. vergrößert würde. Dann wäre nach vorigem Satze der neue Schenkel eine Parallele: nach Voraussetzung ist aber der erste durch denselben Punkt gehende Schenkel eine Parallele, also gäbe es zwei Parallelen durch einen Punkt zu einer Geraden, welches dem Euklidischen 11. Axiom (der fünften Forderung) widerspricht. Bekanntlich nennt man unsere seit Jahrtausenden in ihren Grundlagen entwickelte Geometrie, die dieser Forderung genügt, die euklidische. Man sagt auch, daß der uns bekannte Raum durchaus diese Forderung als Tatsache ergebe; aber man sagt seit etwa einem halben Jahrhunderte nicht mehr, daß der Raum nur so und nicht anders sein könne, als das Axiom der einzigen Parallelen mit logischer Notwendigkeit bestehen müsse. Indes ist diese Meinung noch nicht endgültig durchgedrungen, es gibt immer noch Gegner derselben und es ist natürlich auch nicht gewiß, ob sie endgültig den Sieg in der Wissenschaft davontragen wird. Man arbeitet vielfach andere Geometrien aus, in denen es durch einen Punkt zu einer Geraden entweder mehrere oder auch gar keine Parallele geben soll. Äußerlich logisch, in folgerichtiger Formulierung ist dies möglich, solange nicht die logische Notwendigkeit, d. h. der notwendige Zusammenhang des Parallelenaxioms mit den übrigen nicht beweisbaren oder bisher nicht bewiesenen Grundsätzen nachgewiesen ist. Anschaulich mit vollkommener Richtigkeit sind diese nichteuklidischen Geometrien nicht, die Zeichnungen, welche zur Erläuterung hergestellt werden, zeigen immer Fehler, z. B. würden die beiden, durch einen Punkt zu einer Geraden gezeichneten Parallelen in solchen Figuren die Gerade schon im Endlichen schneiden, wenn man sie über das Papier hinaus verlängerte, oder sie werden, um nicht zu schneiden, als krumme Linien gezeichnet. Ist in einer Geometrie der Satz von der einzigen Parallelen nicht angenommen, so ist natürlich auch der Satz nicht mehr richtig, daß die Winkelsumme im Dreieck gleich zwei Rechten sei, sie ist entweder größer (falls es keine Parallele zu einer Geraden gibt) oder kleiner (falls es mehrere Parallelen

gibt). Ehe ich darüber noch einiges vom Standpunkte der Weitenbehaftungen sagen kann, ist es nötig, auf den Winkelbegriff zu kommen.

Immer war vom Winkel die Rede. Was aber ist ein Winkel? Die Anhänger der nichteuklidischen Geometrien geben z. T. gar keine eigentliche Definition des Winkels (z. B. Hilbert), sondern nennen einen solchen ein System von zwei Geraden, ohne das Wort System weiter zu erklären und auch, ohne den Begriff der Geraden, des Punktes usw. (wie wir sahen) genau zu definieren. In den Schulbüchern sind mancherlei Erklärungen für Winkel gegeben. Sie bringen in der Tat viele Schwierigkeiten mit sich. Mit dem Worte Neigungsunterschied ist man heute fast nie mehr zufrieden, weil man doch Winkel als wirklich meßbare Vorstellungen benutzen muß. Eher versteht man die Winkelfläche unter Winkel, nämlich den Teil der Ebene, den die beiden sich schneidenden geraden Linien von dem übrigen, auch unendlichen Felde der ganzen Ebene gewissermaßen abtrennen. Das führt aber zu wunderbaren Widersprüchen.

Man zeichne einen Winkel von 60 Grad oder irgendeinen anderen. Verlängert man den einen Schenkel über den Winkelpunkt hinaus, so ist der Nebenwinkel zu 60 Grad ein Winkel von 120 Grad, man nennt ihn mit vollem Rechte doppelt so groß. In der Tat kann man ihn halbieren und hat dann zwei Winkelflächen, deren jede sich, wie es scheint, trotz ihrer Unendlichkeit mit der Winkelfläche des Winkels von 60 Grad decken läßt. Aber man kann durch einen Deckungsbeweis auch zeigen, daß diese Winkelfläche des Winkels von 120^0 gerade so groß ist wie die des Winkels 60^0. Legt man zu dem verlängerten Schenkel eine Parallele, welche den anderen Schenkel (den gemeinsamen des Winkels von 60^0 und von 120^0) schneidet, so entsteht ein unendlicher Streifen, der von letzterem Schenkel auf die bekannte Art in zwei Halbstreifen zertrennt wird. Legt man nun wieder eine Parallele, so entsteht wieder ein Streifen, der wieder in Halbstreifen zertrennt wird, und so kann man fortfahren und in Gedanken die nach der einen Seite des verlängerten Schenkels liegende Halbebene in Streifen zerschneiden. Die sämtlichen Halbstreifen auf einer Seite füllen den Winkelraum des Winkels von 60^0 aus, die Halbstreifen auf der anderen Seite füllen den Raum des Winkels von 120^0 aus. Nun sind aber je zwei Halbstreifen, nach jenem Kongruenzbeweise beim Parallelensatz einander gleich, also auch die Winkelfläche von 60^0 gleich der von 120^0. So läßt sich von allen verschiedenen Winkeln zeigen, daß sie gleichgroße Flächen haben.

Natürlich ist das Unsinn; aber es ist höchst überraschend auch für jedes Kind; man kann es einem jeden Kinde sofort an der Tafel deutlich machen. Offenbar muß hier die unendliche Aus-

dehnung der Winkel und wohl ebenso die unendliche Ausdehnung der Halbstreifen beim Satze von den Parallelen Widersprüche hervorbringen. Man kann dieselben beseitigen durch genaue Bestimmung der Kongruenz auch für das Unendliche (wie ich es in den beim ersten Aufsatze angeführten Büchern getan habe). Aber meßbare Winkel sind doch durch die unendlichen Flächen nicht genügend definiert. Man muß sich schon dazu entschließen, die Winkel zu messen und auch zu erklären durch einen um den Winkelpunkt gezogenen Kreis. Das klingt nun so einfach, ist es aber für eine gründliche Betreibung der Geometrie nicht. Denn man will immer einen Satz auf den anderen stützen, nachdem man die unbeweisbaren Grundsätze gefunden hat. Den Winkel, die Gleichheit von solchen bei Dreiecken, aber möchte man bei den Kongruenzsätzen benutzen, und nun zeigt sich etwas sehr Schlimmes.

Wie soll man zeigen, daß zwei Kreisbogen, welche denselben Winkel bestimmen, gleich sind, und wann sind sie gleich? Will man durch Konstruktion einen Winkelraum halbieren, so braucht man dazu kongruente Dreiecke; außerdem weiß man dann doch wieder nicht, warum die krummen Bogen gleich sind, die doch keine Dreiecksstücke sind. Will man sie durch Deckung als gleich nachweisen, so hat man die Schwierigkeit, die überhaupt jeder Deckung innewohnt. Man muß voraussetzen, daß der eine bei der Bewegung ganz derselbe bleibt wie in der Anfangslage, und damit hat man schon vorausgesetzt, was man zeigen will, die Gleichheit verschieden gelegener. Überhaupt ist das Krumme seiner Mannigfaltigkeit halber viel schwieriger als das Gerade. Es soll doch eine Kreiskrümmung sein, nicht eine andere Art von Krümmung, die man zur Winkelmessung benutzt, es ist also die Gleichheit aller Radien zu benutzen, die man vom Mittelpunkte zu den Punkten der Bogen ziehen kann. Da haben wir wieder die Punktschwierigkeit und zwar in erhöhtem Maße, weil diese Punkte jene eigentümliche Kreislage haben sollen. Das endliche Bogenstück soll sich zusammensetzen aus Teilen. Hier hilft die Lehre von den Weitenbehaftungen, welche lehrt, daß man ein unendlichkleines Stückchen eines endlichen Kreisumfanges als gerade (für das Endliche!) betrachten kann; man denke nur an die obigen Ausführungen über die Tangente. Ein endlicher Bogen besteht aus unendlich vielen unendlichkleinen Geraden, deren jede mit den zugehörigen (nach den Endpunkten des Streckchens gehenden) beiden Radien ein Dreieck (mit gemischter Weitenbehaftung: zwei endliche, eine unendlichkleine Seite) bildet. Das Übrige gestalte sich nun, kurz angedeutet, so: Gleiche, aber unendliche Anzahlen von solchen, sich aneinander legenden Dreiecken bestimmen gleiche endliche Kreisbogen und also gleiche Winkel. Freilich muß man als unbeweisbaren Grundsatz den Satz der Kongruenz bei drei ganz

gleichen Seiten annehmen. Aber ohne Annahme eines Kongruenzsatzes geht es überhaupt nicht ab, die Deckungsbeweise sind Scheinbeweise.

Statt eines endlichen Kreises zur Winkelbestimmung kann man sich auch eines unendlichkleinen in der Vorstellung bedienen, dann ist aber jedes, ein solches Dreieck gemischter Weitenbehaftung bestimmende Kreisstückchen unendlichklein zweiter Ordnung. Oder man kann einen Kreis mit unendlichgroßem Radius wählen, dann ist die dritte dem Kreisumfange angehörige Seite endlich. Sind Gerade als unendlich vorgestellt, so kann man sich auch bei der Bemessung der Winkel, die sie bilden, eines unendlichen Kreises statt eines endlichen bedienen. Dies ist offenbar bei der Frage, ob 60^0 gleich 120^0 seien, von Wichtigkeit und widerlegt solche Behauptung trotz der Unendlichkeit der Winkelflächen. Ebenso wichtig ist es bei dem Parallelenproblem und dem Satze von der Winkelsumme. Die seit Jahrtausenden versuchten Beweise sind als fehlerhafte Zirkelschlüsse erkannt worden, nur diejenigen Beweise, bei welchen man das Unendliche hereinzog (wie es nach dem Obigen überhaupt nötig ist), sind gewöhnlich entweder durch Unklarheiten in der Vorstellung des Unendlichen mißglückt oder einfach darum abgewiesen worden, weil die Mathematiker die Lust verloren hatten, das Unendliche in ihrer Wissenschaft zu verwerten — offenbar weil die exakte, genau durchgeführte Behandlung desselben mißglückt war. So sprach sich Gauß privatim (in Briefen) entschieden gegen das Unendliche aus, mit dem er in exakter Weise nichts anfangen konnte, und wollte einen ihm von einem nahen Freunde Schumacher brieflich mitgeteilten Beweis nicht gelten lassen, ohne ihn doch widerlegen zu können. Bei dem veränderten Standpunkte gegenüber dem Unendlichen, der z. B. durch die Lehre von den Weitenbehaftungen möglich geworden ist, will ich diesen Beweis kurz noch andeuten.

Man stelle sich eine Gerade vor (angenähert in Zeichnung auf dem Papiere auszuführen) und beschreibe um einen Punkt A derselben nach oben hin einen Halbkreis mit sehr großem Radius. Zieht man nun von A aus nach links hin einen Radius AP bis zum Kreise, der einen spitzen Winkel mit der Geraden bilden möge, so liegt von P aus links bis zur Geraden hinunter der diesen Winkel bestimmende Kreisbogen PM (MN heiße der Durchmesser des Kreises mit dem Mittelpunkte A, über welchem der Halbkreis liegt). Nach der rechten Hand zu liege auf dem Halbkreise ein Punkt Q. Verbindet man ihn mit A durch eine Gerade, so bilde dieser Radius mit der Geraden, also mit AN auch etwa einen spitzen Winkel. Dann wird dieser durch den Bogen NQ gemessen. Es liege nun ganz nahe bei Q, etwas mehr nach P zu, ein Punkt des Umfanges R; verbindet man ihn mit A, so fällt dieser Radius

AR nahezu mit QA zusammen. Ist der Kreis mit einem unendlichgroßen Radius gezogen und hat R von Q nur eine endliche Entfernung, so fallen die Radien AQ und AR für das Endliche ganz zusammen. Man kann also sagen, daß die drei Winkel, welche sowohl für das Endliche wie das Unendliche gemessen und vorgestellt sind, nämlich MAP, NAQ und der zwischen ihnen liegende PAQ zusammen 2 Rechte ausmachen, ebensogut kann man aber auch statt des Winkels PAQ den Winkel PAR wählen.

Bis jetzt ist noch nicht von den Winkeln eines Dreiecks die Rede, sondern nur von den drei Winkeln am Punkte A. Ein endliches Dreieck entsteht aber sogleich, wenn man von R aus statt des Radius RA eine Gerade (in der Zeichnung etwa parallel aussehend zu QA) legt, welche AP in C und AM in B treffen möge, so daß AB eine endliche Strecke ist. Man hat dann ein im Vergleiche zu dem unendlichgroßen Kreise verschwindendes, endliches, aber sonst beliebiges Dreieck ABC. Welches sind die Winkel desselben. Der Winkel A ist der uns bereits bekannte PAM, der Winkel B würde der uns bereits bekannte Kreisbogen NR sein, wenn B der Mittelpunkt des Kreises wäre. Nun ist aber die endliche Strecke AB im Vergleiche zum Unendlichen Null (nach einem Grundsatze der Weitenbehaftungen) und es fällt für das Unendliche AQ mit BR zusammen. Der Winkel B wird also tatsächlich durch den um A beschriebenen Kreis gemessen. Der Dreieckswinkel C endlich würde durch den Bogen PR oder PQ gemessen sein, wenn C Mittelpunkt des Halbkreises wäre. Hier gilt aber wieder dasselbe, oder kurz gesagt, für den Kreis mit unendlichem Radius sind die drei Punkte A, B und C nur ein einziger Punkt, der Mittelpunkt des unendlichen Kreises (natürlich nachdem man die Begrenzungsvorstellung des Dreiecks aufgegeben hat, die ja nur für das Endliche gilt). Die Summe der Winkel im Dreiecke (und zwar bei der Beliebigkeit der gezeichneten Radien: in jedem Dreiecke) ist demnach gleich einem flachen.

Man könnte einzuwenden suchen, der Beweis sei ja ungültig, wenn man nicht einen unendlichen Kreis zur Bestimmung der Winkel wählte, sondern einen endlichen, z. B. um Punkt A. Allerdings kann man dann nur den Winkel A auf solchem Kreise ablesen, für Ablesung der übrigen müßte man neue Kreise zeichnen. Daß man auf dem um A gezeichneten endlichen Kreise nicht alle drei Winkel ablesen kann, liegt daran, daß B und C um ein merkliches Stück aus dem Mittelpunkte A herausgerückt ist. Der dadurch entstehende Fehler (der Ablesung der Grade auf dem um A gezeichneten Kreise) muß ausgeglichen werden durch Verschiebung dieses Kreisumfanges an solche Stellen, daß nun B bez. C Mittelpunkt wird. Man verlegt bei dem gewöhnlich in den Lehrbüchern stehenden und meist bisher angewandten Beweise den einen Winkel

z. B. B an einen anderen Winkelpunkt (in unserer Figur A), so daß der Winkel QAN gleich B sei, folgert dann, es sei also der neue Schenkel AQ parallel zur Seite BCR und folglich der Winkel C gleich dem dritten bei A entstehenden Winkel CAQ als Wechselwinkel bei Parallelen. Natürlich steckt darin das Parallelenproblem, ein wirklicher Beweis ist das nicht; denn wenn der Satz von den Parallelen nicht richtig wäre, so wäre dies auch nicht richtig, und umgekehrt. Eins von beiden muß selbständig bewiesen werden. Man kann Punkt R überhaupt vermeiden und nur von Q sprechen, der mit A wie auch mit B verbunden sei.

Sollte es geglückt sein, auf genannte Art den Satz von der Winkelsumme selbständig durch das Unendliche zu beweisen, so wäre damit auch der Satz von der einzigen Parallelen bewiesen. Man kann, wie man sich wohl denken kann, auch umgekehrt versuchen, den Satz von der Parallelen selbständig mittels des Unendlichen und des genauen Winkelbegriffes nachzuweisen. Man kann von vornherein annehmen, daß ihm ungefähr dieselbe Beweiskraft zukommen werde, wie dem eben angeführten, und daß im Grunde auch dieselben Mittel anzuwenden sind. All die verschiedenen Formen dieses selben Unendlichkeitsbeweises hier anzuführen, führt zu weit, vielleicht gelingt es manchem Leser, dies in dieser oder jener Form selbst zu tun. Ohne Frage muß man aber dabei Rücksicht nehmen auf die Definition des Punktes, der Geraden und des Winkels, also auf diese drei geometrischen Begriffe, bei deren oberflächlicher Anwendung oder bei deren einfacher Hinnahme ohne genaue Definition man auf die hier besprochenen scheinbaren Widersprüche und scherzhaften Fragen kommt. Der wissenschaftliche Streit um das Unendliche ist noch nicht erledigt. Aber es ist nur Schein, wenn man den Kindern jene einfachen Sätze in der alten Form vorträgt. Diese Form enthält Widersprüche und Schwierigkeiten, und es gibt dem Kinde keine größeren Schwierigkeiten, wenn man es einmal hineinsehen läßt in diese Rätsel der Grundlagen des Rechnens und des geometrischen Zeichnens, der Mathematik. Im Gegenteile, es erhöht ihr Interesse an dieser vielen Kindern bei pedantischer Behandlung so leicht trocken erscheinenden Wissenschaft. Der hier im Drucke natürlich scheinbar umständlich mitgeteilte Beweis mit dem unendlichen Halbkreise macht der Jugend nur geringe Schwierigkeiten, wenn er in mündlicher Erörterung, mit Zeichnung an der Tafel zutage kommt. Natürlich gilt auch hier wie bei jedem Unterrichtsgegenstande, ja bei jeder Stunde der Satz: Nur was das Kind selbst als der Lösung bedürftig empfindet, reizt es zu eigener geistiger Arbeit (anstatt des Nachsprechens); und nur eine Lösung auch der einfachsten Frage, bei der es selbst mitgeholfen hat, hat fragen und antworten dürfen, macht dem Kinde Freude und nützt seiner geistigen Entwicklung.

Vier cm gleich fünf cm.

Scherzhafte Schulfragen und ernste Antworten.

Von Dr. **Kurt Geißler.**

Im ersten Aufsatze (Heft 6 des Jhrg. 05 dieser Ztschr.) besprach ich, wie man mit Hilfe eines unvorsichtigen Gebrauches der Null beweisen kann, daß 2 mal 2 gleich 5, oder überhaupt daß irgendwelche Größen einander gleich sind. Nicht minder interessant, auch für den ersten Schulunterricht, ist es, zu sehen, wie man dasselbe falsche Resultat mittels des Unendlichgroßen erreicht. Die Kinder kommen nicht selten von selbst auf diese Gedanken, immer aber bringen sie ihnen große Teilnahme entgegen. Man fragt: wieviel ist vier, dividiert durch vier? Wieviel ist 4 : 1000, 4 : Millionen usw.? Was folgt aus der Vergleichung der Resultate? Der Wert wird immer kleiner. Wie klein kann er werden? Die Antwort hierauf enthüllt sofort die eigentümlichen Schwierigkeiten des Unendlichen, welche eine so große Rolle in der heutigen Mathematik, auch im mathematischen Unterrichte spielen.

Das Kind sagt wohl: „So klein wie man will, beliebig klein", aber auch „Unendlichklein". Was bedeutet solches Beliebigklein? Ist es das eine Mal genau dasselbe wie das andere Mal? Wenn man mit der Zahl 5 dieselben Divisionen vornimmt wie eben mit 4, so ergibt sich ebenfalls Beliebigkleines. Ist dies Beliebigkleine dasselbe wie das bei „4 : Beliebiggroßes" entstehende, so sind auch die beiden Brüche dieselben, der Nenner „Beliebiggroß" ist derselbe und man erhält den Unsinn $4 = 5$. Also kann das Beliebigkleine und das Beliebiggroße in beiden Fällen doch wohl nicht dasselbe sein. Nimmt man aber die Antwort „Unendlichkleines", δ als richtig an, so erhält man das eine Mal $4 : \infty = \delta$, das andere Mal $5 : \infty = \delta$. Ist nun das Unendlichkleine etwas immer Gleiches, so ist auch $4 : \infty = 5 : \infty$, oder $4 = 5$. Man wird also schließen müssen, es seien solche unendlichkleine Größen ebenso wie die unendlichgroßen, durch welche man dividiert hat, untereinander verschieden und hätten in unseren Fällen zum Beispiel zueinander das Verhältnis 4 : 5. Wir suchten bereits im ersten Aufsatze diese Rätsel zu lösen durch die Lehre von den Weitenbehaftungen, wonach es außer dem großen, allen Menschen bekannten Gebiete der endlichen oder sinnlich vorstellbaren Größen noch Gebiete (Weitenbehaftungen) von unendlichkleinen und von unendlichgroßen Größen gibt, die zueinander in ebenso bestimmten Verhältnissen stehen können wie die endlichen Zahlen.

Noch viel anziehender sind diese Fragen, übertragen in das Räumliche. Sie haben die Menschheit schon Jahrtausende be-

schäftigt und sie beschäftigen auch die Jugend immer wieder. Am einfachsten stellen wir uns einmal zwei gerade Strecken von 4 und 5 cm vor. Auch sie kann man räumlich teilen, mit Zirkel und Lineal, auf bekannte geometrische Arten, aber auch in der bloßen Vorstellung und zwar sehr oft. Es ist für das Kind keine überraschende Frage, wie oft man die Strecke von 4 cm halbieren und die Hälfte wieder halbieren könne. „Immer wieder," ist die Antwort. Wie klein kann man denn die Teile machen? Ganz ähnlich wie oben erhält man als Antwort: „Beliebigklein oder unendlichklein". Und wie viele bereit sind, dem unendlichsten arithmetischen Teile von 4 den Wert Null zuzuschreiben, so hört man hier leicht die Antwort: das, was schließlich herauskomme, wenn man die Teile immer kleiner mache, sei ein Punkt. Damit kommen wir und mit uns die Kinder zu den wunderbaren Rätseln des Punktes. Aus wieviel allerkleinsten Teilen besteht denn eine Strecke von 4 oder eine solche von 5 cm? Aus unendlich vielen. Aus wievielen Punkten denn? Dies ist eine Frage, welche dem Lehrer sehr leicht entschlüpft, welche aber das Kind bereits auf das Glatteis führt, indem der Lehrer sich den Anschein gibt, als müsse die Strecke überhaupt aus Punkten bestehen und als könne man das gewiß sagen. In Wahrheit ist ein großer Teil, auch unserer heutigen Mathematiker der Ansicht, daß Strecken aus Punkten bestehen, andere verwerfen dies. Jedenfalls müßten doch, wenn die Ansicht richtig ist, sowohl die 4 cm wie die 5 cm aus unendlichvielen Punkten bestehen. Darf man nun aus dem Satze $4\text{ cm} = \infty . P$ und $5\text{ cm} = \infty . P$ den Schluß ziehen $4\text{ cm} = 5\text{ cm}$? Offenbar nicht, weil dies Unsinn ist. Aber ist denn nicht der Punkt P ganz dasselbe wie irgendein anderer Punkt P und ∞ dasselbe wie ∞? Mancher möchte zugeben, daß P immer dasselbe wie P sei, aber dann wieder sagen, das eine Unendlich könne nicht dasselbe Unendlich wie das andere sein. Also auf den beiden verschiedenlangen Strecken lägen zwar je unendlichviele Punkte, aber diese unendlichen Anzahlen seien nicht gleich, sondern ständen in einem Verhältnisse, etwa in demselben wie die Anzahlen der Zentimeter. Daraus folgte dann, daß man auf gleichlangen Strecken gleichviel Punkte annähme. In der Tat ist auch eine gewisse Richtung der heutigen Mathematiker dieser Meinung, z. B. Dedekind, G. Cantor, und zwar folgend den Meinungen Bolzanos (gestorben 1849, niedergelegt im Buche: Paradoxien des Unendlichen).

Es erheben sich aber alsbald ganz bedeutende, interessante Schwierigkeiten. Man zeichne z. B. auf ein Blatt Papier 5 cm, parallel dazu in irgendwelcher Entfernung 4 cm und verbinde die Endpunkte beider Strecken. Diese Verbindungen schneiden sich natürlich, genügend verlängert, so daß ein Dreieck entsteht; die Spitze heiße S, die Grundlinie von 5 cm heiße AB. Verbindet

man jetzt irgendeinen Punkt von AB mit der Spitze, so erhält man einen Schnittpunkt auf der Parallelen von 4 cm; man fragt die Kinder, ob sie irgendeinen Punkt finden oder sich vorstellen könnten, der nicht einen solchen zugehörigen Punkt auf der Parallelen ergebe. Jedes wird mit Nein antworten. Oder ob sie irgendeinen Punkt der Linie von 4 cm finden könnten, der mit S verbunden und verlängert auf der Grundlinie AB keinen entsprechenden oder zugeordneten Punkt ergeben würde. Wieder sagt jedes Kindlein: nein. Nun kann man in Gedanken die Punkte so dicht wählen wie man will, auf beiden gibt es unendlichviele Punkte und zu jedem Punkte der einen Strecke läßt sich ein Punkt der anderen auf genannte Art zuordnen. Man hat nun immer die Meinung gehabt, daß zwei Größen einander gleich seien, wenn jeder Teil der einen einem gleichen Teile der anderen zugeordnet werden kann, ohne daß ein Rest bleibt. Der Lehrer kann das den Kindern an vielen Beispielen leicht klar machen, z. B. an zwei Reihen von Knaben, derart, daß jeder Knabe der einen Reihe sich einen Freund aus der anderen Reihe wählt. Wenn dann kein Knabe übrig bleibt, wie steht es mit den Zahlen der Knaben in beiden Reihen? Sie sind gleich. Besteht nun eine Strecke aus Punkten und sind Punkte untereinander gleich, so müßten auch die beiden Strecken von 4 cm und von 5 cm einander gleich sein: und so kann man zeigen, daß jede Strecke einer anderen gleich ist, auch wenn diese noch so verschieden von ihr ist. Leicht ist es auch andererseits wieder, durch Punkte zu zeigen, daß die Strecken einander ungleich sein müssen. Man wähle nur einen Punkt innerhalb des Dreieckes anstatt von S, verbinde diesen neuen Punkt mit A und B und ziehe alle möglichen Strahlen nach AB, dann bleibt stets ein Stück oder gar zwei der einen Strecke übrig, auch wenn man alle Punkte von AB durch solche Strahlen mit dem neuen Punkte verbunden hätte. Also sind die Strecken verschieden und zwar ergibt sich gar leicht, daß sogar die kleinere Strecke größer sein müßte als die größere. Wie soll man aus diesen Irrtümern herauskommen? Man lasse die Kinder selbst vorschlagen, es ergeben sich nach meiner Erfahrung oft überraschende Antworten. Bleibt man dabei, daß gleiche Strecken gleichviele Punkte besitzen und daraus bestehen, so ergibt sich eine Schlußfolgerung, welche auch Bolzano gezogen hat und in der ihm die anderen genannten gefolgt sind. Sie ist höchst wunderlich für den, der sie zuerst hört, für ein Kind gar unbegreiflich. Bolzano hat geschlossen, das Unendliche müsse eine Eigenschaft besitzen, welche für endliche Größe, für die uns bekannte sinnlich vorstellbare Welt ganz unerhört ist, nämlich es brauchten zwei unendliche Größen durchaus nicht gleich zu sein, auch wenn man jeden Teil der einen zu jedem gleichen Teile der anderen zuordnen könne. Und gerade darin

beruhe die Eigentümlichkeit der unendlichen Zahlen und räumlichen Größen. Für endliche Größen z. B. die beiden Reihen der Knaben wäre dies offenbarer Unsinn, für unendliche Größen soll es wahr und widerspruchslos sein, es wird nicht etwa bewiesen, sondern angenommen. Ich muß gestehen, daß ich der darauf ausgearbeiteten umfangreichen Lehre auch in wissenschaftlicher Beziehung, abgesehen von allem Pädagogischen, nicht zustimmen kann, und durch meine Lehre von den Weitenbehaftungen andere Möglichkeit geben wollte. Dem Kinde jedenfalls läßt sich folgendes viel eher begreiflich machen.

Ist es denn wirklich wahr, daß eine Linie aus Punkten besteht? Ist es denn auch gewiß, daß gleichlange Strecken gleichviele Punkte haben? Niemand kann das beweisen — nehmen wir einmal etwas anderes an! Zunächst aber führen wir die wunderlichen Folgerungen noch etwas weiter! Schieben wir in dem Dreiecke mit der Grundlinie von 5 cm die Parallele immer weiter fort und näher an die Spitze S heran, wie steht es mit der Punkteanzahl? Sollen es immer weniger werden, weil die Strecke kürzer wird? Wenn man nun auch hier wieder alle Punkte von AB mit S verbindet, gibt es nicht doch immer wieder ebensoviel Punkte auf der fortgeschobenen, sehr klein werdenden Parallelen. Da würden nun die Anhänger jener Richtung sagen: es gibt immer unendlichviele auf beiden Strecken, sie lassen sich auch auf diese Weise einander zuordnen, aber darum brauchen es doch nicht gleichviele zu sein, — warum, — weil wir so den Grundsatz für das Unendliche aufgestellt haben. Wird nicht aber schließlich die Parallele beim Weiterschieben sogar in den Punkt S hineinrutschen? Hätten wir dann sogar einen Punkt, der ebenso viele Punkte enthält wie die Strecke AB, oder enthält er weniger, vielleicht eben nur einen? Das Kind wird antworten: Ja, das ist aber ganz was anderes, die Strecke ist kein Punkt, wenn ich die Parallele bis in S schiebe, so ist sie aus einer immer kleineren Strecke zu einem Punkte geworden! Es ist sicher sehr sonderbar, wie ein solches „Werden" vor sich gehen soll. Aber abgesehen davon erinnert dies alles an ein berühmtes Paradoxon, das schon Galilei beschäftigte, nämlich die Behauptung, man könne beweisen, daß der Mittelpunkt eines Kreises gerade so groß sei wie der Umfang desselben.

Man zeichne einen Kreis mit dem Mittelpunkte M, ziehe zwei Radien, welche einen Winkel miteinander bilden, der kleiner als ein Rechter ist, und fälle vom Endpunkt e des einen Radius r auf den anderen das Lot h. Dieses schneidet von dem anderen Radius ein Stück MF ab (die Projektion), welches kurz x heißen möge. Nun bilden r, h und x ein rechtwinkliges Dreieck, mithin ist nach dem Pythagoreischen Lehrsatze $r^2 = h^2 + x^2$; oder $r^2 - h^2 = x^2$. Statt dieser Gleichung zwischen Quadraten kann

man auch irgend drei andere ähnliche Figuren wählen; multipliziert man die ganze Gleichung, also alle drei Größen mit der Zahl $\pi = 3{,}14159..$, so erhält man $x^2\pi = r^2\pi - h^2\pi$; d. h. geometrisch der mit dem Radius x um irgendeinen Punkt, z. B. um M beschriebene Kreis ist inhaltlich gleich der Differenz der etwa um denselben Punkt M mit r und mit h beschriebenen Kreise, also einem Kreisringe, welcher die Breite r—h hat. Macht man den Winkel zwischen den beiden ursprünglichen Radien fast gleich einem Rechten, so wird die Projektion x sehr klein und h fast so groß wie r. Also ist der ganz kleine Kreis mit x gleich einem Kreisringe, welcher nur eine ganz geringe Breite hat. Bilden die beiden Radien für das Sinnlichvorstellbare geradezu einen rechten Winkel, so wird der Kreis mit x geradezu wie ein Punkt oder fast ein Punkt, und der Kreisring wird so dünn wie eine Kreislinie selbst. Ist mithin der Winkel genau ein Rechter, so wird der x-Kreis ein Punkt und der Ring wird der Umfang des Kreises mit dem Radius r, und wir hätten das sonderbare Resultat, daß ein Punkt so groß ist wie eine vollständige Kreislinie, wie groß ich auch den Radius r dieses Kreises wählen mag. Natürlich kann man ebenso das Resultat ableiten, daß ein Punkt so groß sei wie der halbe Umfang eines Quadrates oder der ganze Umfang eines Quadrates oder der Umfang irgendeiner mit r konstruierten Figur, eines Sechseckes, Dreieckes, Zehneckes, kurz was man will. Man braucht nämlich den Pythagoras nur in der Form zu zeichnen, daß man in das Quadrat mit r das Quadrat mit h hineinzeichnet, so daß die Differenz beider schließlich zum Umriß des Quadrates wird, oder den Pythagoras in der Form auszusprechen, daß z. B. ein Dreieck über der Hypotenuse r gleich der Summe zweier jenem ähnlicher Dreiecke über h und x sei, und dann ähnlich wie vorher die Zeichnung auszuführen.

Worin liegt der Fehler, der zu diesem unsinnigen Resultate führt? Bolzano und mit ihm eine gewisse Richtung der Mathematiker will dies daraus erklären, daß man bei der Betrachtung das Unendlichkleine eingemengt habe und es ein wirkliches Unendlichkleines gar nicht gebe. Man sei bei den unendlichkleinen Größen gewohnt, diese bald als einander gleich, bald das eine als ein Unendlichkleines höherer Ordnung größer oder kleiner als die anderen, bald auch als völlig gleich der Null zu betrachten. Wenn x unendlich klein sei, so sei x^2 unendlichklein zweiter Ordnung, der Ring aber habe eine Breite (wie er aus einer Reihenauflösung schließt), die selbst schon unendlichklein zweiter Ordnung wie x^2 sei. Er findet schon etwas Falsches darin, daß x wirklich unendlich klein sein soll und noch mehr darin, daß der x-Kreis zum Punkte zusammenschrumpft. Aus solchen und ähnlichen Gründen will die gewisse Richtung von heutigen Mathematikern auch das wirklich

Unendlichkleine nicht gelten lassen, das Unendlichgroße aber in der oben angebeuteten Art (Punktmengen, Definition des Unendlichen) annehmen.

Nach der Lehre von den Weitenbehaftungen erklärt sich alles, sowohl das Sonderbare des Unendlichkleinen wie des Unendlichgroßen auf gleichmäßige Art; ich habe gefunden, daß schon Kinder sich ganz leicht in diese Vorstellungen hineinfinden. Zunächst ist es ja gar nicht sicher, daß es Punkte auf einer Linie einfach gibt oder gar daß sich eine Linie aus Punkten wie aus bestimmten Teilen zusammensetze. Wenn wir einen Punkt auf einer Linie herstellen, dieselbe z. B. durch eine zweite durchschneiden, so bilden wir uns mit Hilfe der Schnittvorstellung eine Vorstellung eines Punktes, wir behaften, wie ich sagen möchte, die Linie mit der Vorstellung von Punkten und diese Behaftung können wir in beliebiger Zahl vornehmen. In jenem Dreiecke mit der Grundlinie und der Parallelen zogen wir irgendwelche Strahlen von S nach der Grundlinie und erhielten so auf ihr und auf der Parallelen je einen Punkt. Wir behaupten gar nicht, daß die Strecken aus Punkten wirklich zusammengesetzt seien, noch weniger, daß auf gleichen oder ungleichen Strecken gleich viele oder ungleich viele Punkte vorhanden seien, sondern nur, daß wir je nach der Art der Ziehung von schneidenden Linien Punktevorstellung hervorrufen. So kann es kommen, daß bei einer Zeichnung gleichviele Punkte in der Vorstellung gebildet werden, bei einer anderen Zeichnung verschieden viele, obwohl man dieselben Strecken benutzt. Woraus besteht denn nun aber irgendeine Strecke z. B. von 4 cm, wenn man immer kleinere Teile annimmt. Man kann sich denken, daß diese Teilung immer noch endliche oder sinnlichvorstellbare Teilchen liefere, aber auch, daß sie aus unendlichkleinen Streckchen bestehe. In diesem Falle enthält die endliche Strecke natürlich unendlichviele unendlichkleine Streckchen. Die Größe eines solchen Streckchens kann nicht durch das Verhältnis zu oder durch den Vergleich mit einer endlichen Strecke festgestellt werden. Denn, verglichen mit den sinnlichen Größen, ist jede unendlichkleine bedeutungslos. Denkt man sich eine solche unendlichklein vorgestellte an eine Strecke von 4 cm angesetzt, so macht sie dieselbe für die Sinne und die sinnliche Welt nicht größer, sie ist dafür (!) so gut wie Null, wie nichts. Ganz anders, wenn wir sie mit einer anderen unendlichkleinen vergleichen. Ein Zwergwesen, welches in der unendlichkleinen Welt lebte, selbst unendlichklein wäre, würde unendlichkleine Streckchen genau unterscheiden, wie wir die endlichen. Wenn wir uns also eine Strecke von 4 cm in unendlichviele unendlichkleine Streckchen zerlegt denken, welche ein solches Zwergwesen schauen könnte (dasselbe müßte freilich außerdem die Eigenschaft haben, auch endliche zu merken oder sich vorzustellen), und wenn diese Zwergwesen auf der Strecke

von 5 cm unendlichkleine Streckchen abtragen könnten, welche ebenso groß wären wie die der Strecke von 4 cm, so würden auf die Strecke von 5 cm mehr gehen und die Anzahlen derselben verhielten sich genau wie 4 : 5, als Gleichung $\infty : \infty = 4 : 5$. Wir Menschen sind nun nicht solche Zwergwesen — oder vielleicht doch? Können wir das Unendlichkleine sehen? Wir können nicht einmal die Hefepilze mit bloßem Auge sehen! Aber vorstellen können wir uns das, was wir auch nicht sehen. Also in unserer Vorstellung sind wir zugleich Wesen wie jene Zwerge; noch mehr, wir können uns auch das Unendlichgroße vorstellen usw. Ich nannte eine geometrische Vorstellung, bei der man sich außer dem Endlichen auch Unendliches (Großes oder Kleines) vorstellt, eine Vorstellung mit gemischter Weitenbehaftung. Wir müssen und können uns solche Vorstellungen bilden; die Menschen haben es auch schon immer getan, — wie hätten sie sonst überhaupt auf die Rätsel des Unendlichen kommen können? — nur war ihre Vorstellung nicht klar, nicht befreit von Widersprüchen. Wenn wir das Endliche nebelhaft und unklar sehen, so verirren wir uns auch, warum also nicht im Unendlichen, solange unser Geist keine Klarheit hat schaffen können?

Wie steht es nun mit dem Punkte? Verrücken wir jene Dreiecksparallele immer näher an die Spitze, so wird sie auch einmal unendlichklein vorgestellt werden können; was heißt es aber, daß sie in den Punkt S hineinrückt? Da müssen wir wissen, was wir denn nun eigentlich einen Punkt nennen wollen. Wir sahen schon, daß etwas Unendlichkleines für das Rechnen mit endlichen Zahlen so gut wie Null ist, und das unendlichkleine Streckchen wie ein *Punkt*, der angesetzt eine Strecke nicht vermehren kann. Aber ist denn nun ein unendlichkleines Streckchen wirklich ein Punkt? Doch nicht. Ein unendlichkleines Streckchen soll im Vergleich zu anderem Unendlichkleinen eine Länge bestimmter Art, also auch einen Anfang und ein Ende haben, es wird begrenzt vorgestellt. Ein Punkt für das Endliche aber soll ja erstlich für das Endliche keine Ausdehnung mehr haben — das hat das unendlichkleine Streckchen für das Endliche auch nicht mehr —, aber es soll auch keine Begrenzung mehr haben. Unser Geist hat die Fähigkeit, sich etwas scharf begrenzt vorzustellen, aber auch irgendeine Vorstellung wie der Begrenzung einmal fortzulassen. Wenn wir bei einer vorher unendlichklein vorgestellten Größe die Vorstellung einer Begrenzung ganz fortlassen, so hat sie alle Eigenschaften eines Punktes für das Endliche. Darum kann man sagen, der Punkt sei das Grenzenlosklein, ein Punkt für das Endliche z. B. das grenzenlos Unendlichkleine. Stellt man sich aber die unendlichkleine Strecke im Unendlichkleinen von bestimmter Länge vor, so muß sie auch Grenzen haben, Endpunkte; diese Punkte (für das Gebiet des Unendlichkleinen)

müssen wieder entsprechend kleiner sein, man sagt, sie seien das Unendlichkleine zweiter Ordnung und zwar als Punkte wieder das Grenzenloskleine niederer Ordnung usw. Dazu paßt sehr schön, daß jede endliche Größe im Vergleiche zur Unendlichkeit nichts ist oder geradezu wie ein Punkt, sobald man nicht mehr an die Begrenzung solcher endlichen Größe denkt. Begrenzung setzen wir nur hinzu im Vergleiche mit anderen sinnlichen Größen.

Mag dies auch im Anfange überraschend und ungewohnt sein, ich fand, daß ein Kind sich sogar viel schneller und leichter hineinfindet als der Erwachsene.

Die Rätsel lösen sich nun. Die scherzhaften Fragen erlauben eine gründliche und ernste Antwort. Wenn bei jenem Paradoxon des Kreises die Strecke x unendlichklein vorgestellt wird (was man natürlich nicht wirklich zeichnen kann; der Unterschied des Winkels beider Radien von einem Rechten ist auch nicht mehr sinnlich, der Unterschied von rechten und spitzen Winkeln muß nach Weitenbehaftung festgestellt werden), so wird die Breite des Ringes in der Tat unendlichklein von zweiter Ordnung; der Inhalt des Ringes selbst entsteht, wenn man diese kleine Größe mit der Länge des endlichen Umfanges multipliziert und bleibt dann von derselben Ordnung wie auch $x^2\pi$. Es gibt danach die Vorstellung des Unendlichkleinen ganz exakt. Will man aber diesen kleinen Kreis als Punkt auffassen (für das Endliche, also Mittelpunkt des endlichen Kreises), so muß man die Begrenzungsvorstellung aufgeben; ebenso muß man dies tun, wenn der unendlichschmale Ring zur Umfangslinie des endlichen Kreises werden soll. Gibt man aber Begrenzungen auf, so ist von einem bestimmten Inhalt keine Rede mehr, also ist es logisch nicht richtig, daß der Punkt inhaltlich gleich dem Umfang (als Linie) wäre, der widersinnige Schluß ist falsch; warum, ist klar zu erkennen.

Schülerreliefs.

Von **Max J. Langguth**, Leipzig.

Der wesentliche Unterschied zwischen dem geographischen Objekte und seiner kartographischen Darstellung bedingt eine planmäßige Einführung des Kindes in das Kartenverständnis, eine *Erarbeitung des planen Kartenbildes* aus der plastischen Wirklichkeit oder aus einem Modell, besonders dem Sandmodell in deren Ermangelung. Auf diese methodischen Arbeiten der Unter- und Mittelstufe gründet sich alles *wahre Kartenlesen*. Eine Vertiefung desselben, wie eine Prüfung nach Richtigkeit der vor

allem auf der Oberstufe aus planen Karten gewonnenen Vorstellungen, ein in die sinnlich wahrnehmbare Wirklichkeit umgesetztes Kartenlesen ist das *Bauen von Reliefkarten* durch die Schüler selbst.

Hatte ich in einer Reihe von Artikeln über die bemerkte *Einführung* des Kindes ins *Kartenverständnis* und über die *Anbahnung* des *Kartenlesens* auf Grund von Sandmodellen in früheren Jahrgängen[1]) zum geschätzten Leser des Praktischen Schulmannes gesprochen, so sei mir heute erlaubt, über seine *Vertiefung* und *Vollendung*, über das Bauen von Reliefkarten durch die Schüler zu reden.

Zunächst: *Wie baut der Schüler eine Reliefkarte?* Nehmen wir uns die plastische Darstellung der Apenninenhalbinsel vor! Ein rechteckiges Stück stärkere Pappe von der Größe eines Atlasblattes dient als Baugrund. Ein dünnes Brett läßt sich nicht hierzu verwenden. Die Pappe überkleben wir mit hellblauem Glanzpapier, streichen mit einem Tuche sorgfältig jede Falte aus und lassen das Rechteck unter gelindem Drucke und ohne künstliche Beschleunigung trocknen. Ein Trocknen am Ofen würde eine Krümmung der Pappe veranlassen; aus gleichem Grunde vermeiden wir die Benutzung eines dünnen Brettes. Das hellblaue Glanzpapier stellt das Meer dar.

Auf ein anderes Stück dünnere Pappe zeichnen wir die Konturen der Halbinsel, wie der bedeutenderen Inseln und sägen mit der Laubsäge nach Einspannen eines dünnen, feinzahnigen Sägeblattes die vorgezeichneten Landteile aus. Dort, wo Steilküste ist, halten wir die Säge lotrecht, während eine schräge Haltung ein sanftes Verschwinden des Landes unter das Meer vorbereitet. Diese Küste wird nachträglich je nach Bedürfnis, besonders aber im Nordwestwinkel der Adria durch eine Feile noch mehr verflacht. Die Pappausschnitte nageln oder leimen wir auf jenes mit blauem Glanzpapier überzogene Rechteck. Wiederum trocknen wir das Geschaffene langsam unter gelindem Druck. Weg vom Ofen!

Nunmehr werden auf dem Lande die durch Farbenwechsel angedeuteten tiefsten Isohypsen, sowie die Fluß- und auffälligen Talgrundlinien mit Bleistift leicht vorgezeichnet. Die von der 200 m-Isohypse einbezirkte Fläche bestreichen wir mit einer dünnen Dextrinlösung. Diese dringt einmal in die Poren der Pappe und verstopft sie, und zum andern bietet sie ein gutes Bindemittel zwischen Pappe und kommendem Baumaterial. Je poröser die Pappe ist, um so häufiger bestreichen wir sie. Ein Verschwinden oder Verbleiben der Lösung an der Oberfläche fordert eine Wiederholung

[1]) Vergl. Praktischer Schulmann. 49, 8, 51, 1. 8.

oder ruft uns ein Halt zu. Ist die Pappe besonders porös, was weniger vorteilhaft ist, so bestreichen wir nicht nur den von der 200 m-Isohypse eingeschlossenen Teil, sondern gleich die ganze Pappfläche mit der Dextrinlösung, da sonst beim Übermalen des Tieflandes die grüne Farbe in die Pappe dringt.

Nun zur Bereitung der Modelliermasse! Ich habe 5 Kompositionen erprobt und mit ihnen zum Teil jahrelang arbeiten lassen. Hier sind sie.

Komposition I und ihre Verwendung: Die von der 200 m-Isohypse eingeschlossene Fläche wird mit dünner, gleichmäßiger Dextrinlösung bestrichen. In diesem feuchten Zustande streuen wir auf sie feinen, gesiebten sog. weißen Sand, vielleicht mittels einer Stahlfeder, die wir verkehrt in den Halter gesteckt haben. Die Feuchtigkeit durchtränkt von selbst die dünn aufgestreute Sandschicht und verbindet deren lockere Teilchen aufs innigste miteinander. Je nach der Größe des Maßstabes der Karte und der Forderung der Wirklichkeit kann man diese unterste Schicht entweder gleichstark schaffen oder durch unregelmäßiges Bestreuen wellig gestalten und mit kleinen Hügeln und Höhenzügen versehen. Die unterste Schicht lassen wir leicht und kurze Zeit abtrocknen. Dann reißen wir mit einer Nadel die nächste Isohypse vor und bestreichen die von ihr umschlossene Fläche mittels eines Pinsels oder Hölzchens mit dünner Dextrinlösung. Es wiederholt sich das Bestreuen mit feinem Sande, wie das Aufbauen der Schichten nach Bedarf. Ist an einer Stelle die Feuchtigkeit nicht nach oben gedrungen, so betupfen oder beträufeln wir sie mit Dextrin zu nachträglich gegenseitiger Verbindung der Sandteilchen. Dieses Betupfen wird notwendig beim Aufsetzen der Gipfel und Bergketten, die wir sogleich mit dem Finger zu Kegeln und Kuppen formen oder mit dem Messer zu Tafelbergen drücken. Auch der Lauf der Flüsse, auffällige und umfängliche Talbildungen werden nachträglich mit dem Taschenmesser eingedrückt. Man hüte sich bei diesem Baumaterial, mit zuviel Dextrinlösung zu arbeiten, um ein Ziehen der Pappe zu vermeiden. Es eignet sich sehr gut zur Darstellung von Mittelgebirgen, wenn sie in größerem Maßstabe, etwa in einem Relief von Sachsen hergestellt werden und einzelne Gipfel wie deren charakteristische Formen aufweisen sollen. Auch läßt sich hier die Modellierarbeit ohne Nachteil abbrechen und zu beliebiger Zeit fortsetzen.

Komposition II und ihre Verwendung. Wir mischen Dextrin und feinen weißen Sand trocken im Verhältnis von 1 : 2, gießen dann heißes Wasser hinzu und tragen diesen zähen Brei auf der Pappe auf. Die unterste Schicht dürfte jedoch am besten in der unter Komposition I angegebenen Weise, also durch Bestreuen mit trockenem Sande hergestellt werden, um den Übergang aus dem

Flachlande ins Bergland nicht unvermittelt erscheinen zu lassen. Wir können diese Komposition II bei Gebirgen verwenden, wenn wir deren Gipfelformen des Maßstabes wegen nicht mehr berücksichtigen. Wir lassen jede Schicht erst etwas trocknen, ehe wir die nächste aufsetzen, um ein Ineinanderlaufen zu vermeiden. Je zäher die Mischung ist, desto schwerer läßt sie sich ausbreiten, um so besser aber auch zu Ketten und Graten formen; darum eignet sich zu den unteren, breiten Schichten die dünnflüssige, zu den oberen eine zähe Mischung. Ein Aus- und Ineinanderlaufen verhindern wir durch Aufstreuen trockenen Sandes. Die Terrassenbildung an den Isohypsen beseitigen wir mit dem Finger durch Eindrücken der Stufe.

Komposition III und ihre Verwendung: Wir mischen Sand, Gips und Dextrinpulver trocken und zu gleichen Teilen gut durcheinander und gießen dann heißes Wasser hinzu. Je steiler die Abhänge werden sollen, um so mehr muß der Gips vorherrschen. Die Biegungen der Isohypsen kommen hier am besten zum Ausdruck, auch läßt sich eine Ziselierung des Bodens nachträglich vornehmen, solange sich noch nicht eine dünne Haut gebildet hat. Diese macht eine weitere Bearbeitung mit Taschenmesser, Finger oder Fingernagel unmöglich.

Komposition IV besteht aus einer Mischung von einem Teile trocknen Dextrinpulver mit zwei Teilen trocknen Gips, der dann heißes Wasser beigegeben wird. Wir verwenden sie vorteilhaft zur Darstellung geringfügiger Bodenschwellungen: der Tarnowitzer Höhen, des Fläming. Da sich bei dieser Komposition die unter III angedeutete Haut sehr rasch bildet, so beeilen wir uns, Talrinnen und Flußläufe einzudrücken.

Komposition V besteht aus zwei Dritteln Schlämmkreide und einem Drittel Dextrinpulver; auch diese beiden werden trocken sorgfältig gemischt und dann erst heißes Wasser beigegeben. Nachdem die Mischung mit einem spatelförmig geschnittenen Holze dort, wo der Gebirgskamm läuft, aufgetragen worden ist, werden die Abhänge und Füße des Gebirges mit den Fingern zur gewünschten Form und Ausdehnung, beziehentlich zu ihrem vorgezeichneten Verlauf gedrückt. Bevor wir aber formen, tauchen wir die Fingerspitzen in warmes Wasser, um der starken Adhäsion der Mischung zu begegnen. Mit Hilfe dieser Komposition lassen sich überaus schöne Reliefs fertigstellen, denn sie ist sehr gestaltungs- und anpassungsfähig, besonders unter den zarten kindlichen Fingern.

Außer Sand, Gips und Schlämmkreide sind feinzerriebener Kork, sowie Baumrinde zur Darstellung der Bodenformen von meinen Schülern mit Glück verwendet worden. Durch die Verschiedenheit der Mischungen und Baustoffe lasse sich jedoch der geschätzte Leser von ihrer Verwendung nicht zurückschrecken; denn

diese Mannigfaltigkeit schließt keine Kompliziertheit und daher Schwierigkeit für die Schule ein, sondern bezeugt nur die Möglichkeit, mit den verschiedensten, einfachsten und zugänglichsten Baustoffen Reliefs herzustellen, und bietet einem jeden Schüler Gelegenheit, sich mit geringen Geldausgaben nach dem Grade seiner Geschicklichkeit am Bau von Reliefs zu beteiligen. Auch empfiehlt es sich, die Bodenformen erst ohne sorgfältige Berücksichtigung der Isohypsen darstellen zu lassen. Nur beachte man die folgenden allgemein gültigen Regeln!

1. Überziehe den Baugrund mit Dextrinlösung!
2. Mische die Stoffe in vollständig trockenem und fein zerriebenem, klümpchenlosem Zustande!
3. Gieße heißes Wasser auf einmal in nur geringen Mengen hinzu!
4. Arbeite die Mischung, die trockene wie die feuchte, vor und im Gebrauche gut durch!
5. Je dicker die Mischung, um so schwieriger die ausgedehnte Schichtenbildung, um so leichter die Gestaltung der Bergketten, Berge und Abhänge!
6. Zwischen jede Schichtenbildung schiebe eine kurze Trockenzeit ein!
7. Trockne nie künstlich und schnell!

Nun zur Vollendung des Reliefs! Die Rauch- und Dampfwolken der tätigen Vulkane stellen gestaltungsfähige Wattebäuschel, in den Krater gesteckt, dar. Nach vollständigem Trocknen des Reliefs werden die Farben aufgetragen, die grüne für das Tiefland, die braune für die Gebirge. Die mit ewigem Schnee und Eis bedeckten Berge und Ketten werden farblos gelassen oder mit Weiß überstrichen. Die Flußlinien werden gezogen und die Städte punktiert. Unter die Farbe, die kräftig sein muß, mischen wir Dextrin. Dadurch wird sie auffälliger, und das Relief erhält einen hübschen Glanz; auch wird seine Festigkeit und Dauerhaftigkeit vermehrt und seine Befreiung vom Staub erleichtert.

Wann, wo und in welchem Umfange bauen die Schüler Reliefs? Die erste und natürliche Voraussetzung ist das volle Kartenverständnis. Erst muß der Schüler die Karte lesen können, vor seinem geistigen Auge klar und plastisch das Bild eines Landes stehen, ehe er's in die Wirklichkeit umsetzen kann. Eine zweite Voraussetzung ist eine gewisse Fertigkeit im Kartenzeichnen. Beide Vorbedingungen lassen mich erst mit den Kindern des 6. Schuljahres zum Bau von Reliefs schreiten. Eine Anbahnung habe ich allerdings bereits im 4. Schuljahre insofern versucht, als die vor den Augen der Schüler entstandenen Sandmodelle zur Gewinnung geographischer Grundbegriffe[1]) Gegen-

[1]) Prakt. Schulm. 49, 8, 51, 1.8.

stände der Nachbildung in Komposition I wurden. So bildeten die Schüler einen Hügel, einen Höhenrücken, ein Tal und dergl. mehr und die hierbei zutage tretenden Fehler und Unklarheiten in der kindlichen Anschauung boten Anlaß zur Berichtigung und gaben Fingerzeige für die künftige unterrichtliche Behandlung. Und gingen wir im Bauen der Reliefs vom einfachsten, eng umgrenzten geographischen Objekt aus, so schließen wir die Schulzeit mit der Wiedergabe enger umgrenzter natürlicher Landschaftsgebiete als einer besonders schwierigen Arbeit, weil nunmehr auch die unauffälligen Feinheiten des Kartenbildes wiedergegeben werden können und müssen.

Es bedarf nicht der weiteren Begründung, daß die Reliefs nicht in der Unterrichtszeit hergestellt werden können; eine Stunde im Jahre genügt, um die nötige Anleitung zu geben, Mißerfolgen vorzubeugen und die Entstehung eines Gebirgszuges praktisch vorzuführen. Das Haus ist naturgemäß die Werkstatt des Kindes; dort wählt es seine Arbeit, trifft die Vorbereitungen, versucht sein Können, erfährt seine Kräfte und stärkt sie, angefeuert durch die Werke seiner Kameraden, an immer schwierigeren Versuchen. Volle Freiheit herrscht in der Wahl der Arbeiten, wenngleich Ratschläge, mit welchen Gebieten der Erde man am besten beginnen kann, welche Teile, besonders fremder, umfangreicher und darum schwer übersichtlicher Kontinente sich zur Wiedergabe eignen, wohlangebracht sind. Die Annahme der Arbeiten bietet hinreichend Anlaß zu Fingerzeichen für neue Versuche und zur Verhütung neuer Fehler. Die Kinder geben ihre Erfahrungen zum besten und finden im Lehrer den treuen Berater, der Mißerfolge aufklärt, neue Wege weist und zu neuen Unternehmungen Lust macht.

Überhaupt ist die Beteiligung an diesen Arbeiten den Kindern vollständig freigestellt; es ist jedem Kinde anheimgegeben, ob und wieviel Reliefs es bauen will. Aber nur recht wenige sind, die sich selbst von der gemeinsamen Arbeit an der kommenden Osterausstellung, die Eltern, Freunden und Kindern der Schule während der Prüfungswoche der Schülerhände Werke zeigen soll, ausschließen.

Endlich: Warum bauen die Schüler Reliefs? Wie ich bereits in der Einleitung andeutete, wollte ich einen Prüfstein dafür haben, ob die im Geographieunterricht gewonnenen Anschauungen und Vorstellungen richtig und klar waren, das Kind das Kartenbild begreift, die eigenartigen Zeichen in die wesentlich verschiedene Wirklichkeit umzusetzen vermag und nun mit den erarbeiteten geographischen Begriffen praktisch und richtig operieren kann, z. B. den Fluß das Gebirge nicht hinauf-, sondern herunterrinnen läßt und die gewässerführenden Bodenformen richtig verwertet. Es sieht hier einmal nicht bloß ein, sondern fühlt zu gleicher Zeit

die hemmende Wirkung der Gebirge auf den Verkehr, ihren scheidenden Charakter; es richtet selbst wetterwehrende Wälle um die Meeresbucht auf, und indem es, wenn auch nur am Relief, schöpferisch wirkt, empfindet es im Schaffen am besten den Zweck des zu Schaffenden. Es führt das Kind aus eigenem Antrieb die roten Eisenbahnlinien über die niedrigsten Sättel des entgegentretenden Gebirges, und das Kartenbild bestätigt und ermutigt nur sein Tun. Es fühlt die bergende Wirkung des Tales, wenn es das kartographische Zeichen für die Menschengemeinde in den ausgehöhlten Boden einsenkt. Es fühlt den ab- und einschließenden, den zusammenfassenden Charakter eines Binnenmeeres, wenn seine Hand mit dem Sägeblatt die Küstenränder aus der Pappe schneidet und zum Ausgangspunkte zurückkehrt, die beschränkende und isolierende Kraft der Kesselage einer Landschaft beim Empor- und Aufwölben der Modelliermasse, und im Fühlen klärt, vertieft und festigt es die in der Geographiestunde gewonnenen Kenntnisse.

Über eigene Werke kann ich auch am besten reden. Ich lasse mir die Erfahrungen des Kindes wiedergeben. Wie strahlt das Kindesauge beim Bericht neuer Erfolge, von der Überwindung vorgefundener Schwierigkeiten. Sie bieten in gegenseitigen Beratungen anregenden Gesprächsstoff, und ich war oft in Unterrichtspausen Zeuge eifriger Debatten über neue Schwierigkeiten und neue Pläne. Im Unterricht schafft das Kind noch einmal mündlich, was die Hand zuvor getan hatte; es schreibt den Werdegang eines Reliefs, eines eigenen Werkes nieder.

Auch von erzieherischem Werte ist diese mit einem theoretischen Fache eng verbundene praktische Tätigkeit des Kindes. Das Kind lernt das Einfache, Naheliegende verwenden und verwerten, Ungeachtetes achten, scheinbar Zweckloses mit Zwecken erfüllen; es begreift, was es heißt, haushälterisch sein. Darum ist mir auch die Benutzung von Plastilina beim Bau der Reliefs nicht so lieb. Spricht auch nicht aus allen Reliefs ein Kunstwert, so sollen und müssen sie doch Werke der Sorgfalt und Sauberkeit sein, und sie wirken auf diese Weise erzieherisch für das Leben da draußen, nach der Schule, in dem wir so oft jene beiden Eigenschaften an den Arbeiten vermissen. Hier und da gibt diese nützliche gemeinsame Betätigung von Kopf und Hand einen Fingerzeig in der Berufswahl; sie läßt die Befähigung der Hand erkennen oder verneint sie.

Möchten sich diese Anregungen tätige Freunde erwerben! In mündlichem Gedankenaustausch und praktischen Vorführungen fand ich bereits gar manche, in Leipzig und anderwärts.

Über die Bedeutung der Unterrichtsgänge und Schülerfahrten für die Erziehung.[1])

Von Schuldirektor **Petermann** in Geithain.

Die heutigen Erwerbsverhältnisse und das gesamte wirtschaftliche und soziale Leben machen es vielen Eltern selbst beim besten Willen fast unmöglich, sich der Erziehung ihrer Kinder zu widmen. Die Folge davon ist ein dem scharfen Beobachter deutlich wahrnehmbarer Rückgang der Volkssittlichkeit. Der Hang zur Lüge, Untreue, Unredlichkeit, Unkeuschheit, Tierquälerei, Brandstiftung, zu übler Nachrede, zur Auflehnung, Pietätlosigkeit, kurz, zur schrankenlosen Auslebung des Individuums, zur fesselosen Betätigung der Selbstsucht nimmt gegenwärtig Formen an, die jeden Volksfreund erschrecken müssen. Die Statistik redet eine deutliche Sprache. Im Jahre 1902 wurden in Deutschland über 50 000 Personen unter 18 Jahren gerichtlich verurteilt, weil sie sich gegen Reichsgesetze vergangen hatten. „Hebung der Volkssittlichkeit!" ist denn auch die brennend gewordene Frage, die weite Kreise lebhaft beschäftigt. Auch die Schule darf nicht abseits stehen, wenn es sich darum handelt, auf das heranwachsende Geschlecht mehr als bisher erziehlich einzuwirken. Denn da das Elternhaus immer mehr aus der Reihe der Erziehungsfaktoren auszuscheiden beginnt, muß die Schule mehr und mehr in seine Stelle einrücken, wenn unser Volk nicht dauernd Schaden leiden soll. So erschallt denn auch immer lauter und immer allgemeiner aus den Reihen der Schulmänner der Ruf: „Mehr Erziehung!" oder deutlicher: „Ergänzung, Vertiefung und Erweiterung der Erziehung!" Wenn aber die Schule diesem Rufe folgen soll, so muß sie entweder neue Erziehungsmittel in die Hand bekommen, oder sie muß die bisherigen intensiver anwenden, wo dies angängig ist. Es ist mir daher eine Freude gewesen, als ich den Auftrag erhielt, Ihnen heute den Wert eines solchen Erziehungsmittels, das alt und doch auch neu ist, vor Augen zu führen, es sind die Unterrichtsgänge und Schülerfahrten. Alt sind sie, weil sie schon seit längerer Zeit hier und da ausgeführt wurden, neu sind sie, weil sie heute nicht bloß mehr als Unterrichtsmittel im engeren Sinne, sondern als Erziehungsmittel von hervorragender Bedeutung betrachtet werden müssen. Erlauben Sie daher, daß ich Ihnen kurz über die Bedeutung der Unterrichtsgänge und Schülerfahrten für die Erziehung berichte.

Unterrichtsgänge sind planmäßig gestaltete, also vorbereitete Wanderungen einer Schulklasse unter Führung des Lehrers in die

[1]) Vortrag, gehalten 1905 in der Jahreskonferenz der Lehrer des Schulaufsichtsbezirks Borna.

nähere, Schülerfahrten in die weitere Umgebung des Schulortes. Ich will nicht erörtern, daß sie schon aus gesundheitlichen Gründen von großer Bedeutung sind und daß sie sich auch dazu eignen, den durch die modernen Verkehrsmittel geschwächten Wandertrieb zu pflegen. Ich brauche auch nicht zu erklären, daß sie schon wegen der Verstandesbildung zu unternehmen sind, weil im Geiste des Schülers klare, lebensvolle Apperzeptionshilfen bereit liegen müssen, damit neue Unterrichtsstoffe desto eher und desto klarer vom kindlichen Geiste erfaßt und verarbeitet werden können. Ich brauche auch nicht darauf hinzuweisen, daß auch die jetzt so beliebten Anschauungsbilder die wirkliche Anschauung nicht ersetzen können, und daß derjenige Lehrer, der Unterrichtsgänge und Schülerfahrten für unnötig hielte, seine Betrachtungen auf im glücklichsten Falle unklare und verworrene Anschauungen gründen und daher über die Köpfe der Kinder hinweg reden würde. Die pädagogische Literatur betrachtet meist auch nur von diesem Standpunkte aus die Notwendigkeit der Schülerausflüge. Daß diese ferner auch den Gemeinschaftssinn der Kinder fördern und dem Lehrer wichtige Erziehungshilfen gewähren, weil er dabei seine Schüler besser kennen lernt als in der Schulstube, sei bloß erwähnt, obwohl diese beiden Punkte schon auf das Gebiet der Erziehung hinüberleiten. Viel wichtiger ist folgendes:

1. Unterrichtsgänge und Schülerfahrten wecken und pflegen im Kinde die Liebe zur Natur.

Schiller sagt: „Unser Gefühl für die Natur gleicht der Empfindung des Kranken für die Gesundheit". Die Wahrheit dieses Wortes darf für unsere Zeit billig bezweifelt werden. Denn die Mehrzahl unseres Volkes empfindet kein so heftiges Verlangen nach der Natur, wie der Kranke nach der Gesundheit, keine so große Hochschätzung, wie der Kranke fürs leibliche Wohlbefinden. Trotzdem hat Schiller recht, für seine Zeit hat er recht. Damals lebten die Deutschen noch in und mit der Natur; denn sie fühlten sich als ihre Glieder. Ich glaube nicht, daß damals die Menschen weniger arbeiteten als heute. Aber damals suchten sie nach der Arbeit Erholung und Erheiterung im Umgange mit der Natur. Am Abende ging der Hausvater mit seiner Familie in den Garten. Alle freuten sich am Wachstum und Gedeihen der Gewächse, an den Blüten der Bäume, an der Entwickelung der Gartenfrüchte. Sie labten sich am Dufte der Blumen und lauschten dem Gesange der Vögel. Die Obstbäume, die der Vater mit pflegender Hand großgezogen; die Küchengewächse, die die Mutter mit sorgendem und liebendem Herzen zum Gedeihen brachte; das fleißige Volk der Bienen, das der pflegende und schützende Arm des Vaters züchtete; die Sänger des Gartens, für die alle Jahre die Wohnung erneuert wurde: sie alle genossen Heimatsrecht im Herzen unserer Vorfahren. Und

die Liebe der Eltern zur Natur ging auf die Kinder über. Denn der Vater, die Mutter ließen sich's angelegen sein, auch die Herzen ihrer Kinder für die Natur empfänglich zu machen, sei es durch Naturbetrachtung, sei es durch Belehrung oder durch Übertragung der Pflege eines Gartenteils.

Auch gingen die Eltern mit den Kindern am Feierabend oder am Sonntage wohl hinaus zu den Äckern und Wiesen oder in den Wald. Sie beobachteten den Fortschritt im Wachstum der Feldgewächse, den Stand des Getreides, ließen mit liebendem Sinn die vollen Kornähren durch die Finger gleiten, befreiten hier und da im Vorbeigehen den Ackerrand vom Unkraut, hüteten sich dabei wohl, auch nur ein einziges Pflänzlein zu verderben, schonten auch des Würmleins und der Ameise, die am Wege waren. Und dabei ging ihnen das Herz auf, und sie freuten sich der Gaben Gottes und lobten den Schöpfer. Und die Kinder sahen und beobachteten! Wer zählt die Menge des guten Samens, der hierbei in ihr empfängliches Herz fiel, aufging und Frucht trug!

Ja, unsere Väter und Großväter, die hatten Sinn für die Natur, die empfanden noch die reine Freude an der Natur, die zeichneten sich aus durch tiefe Naturempfindung. Sie redeten noch von der „lieben" Sonne, vom „lieben" Brote! Sie gaben den Blumen die Namen Vergißmeinnicht, Augentrost, Männertreu, Liebstöckel, Himmelschlüssel, Gänseblume, Schneeglöckchen! Ihre Liebe zur Tierwelt erkennt man heute noch daran, daß sie die Namen Männchen und Weibchen mit der verkleinernden, liebkosenden Endung selbst bei den größten und gefährlichsten Tieren beibehielten. [1])

Man redet so oft spöttisch von der guten alten Zeit. Aber das muß man sagen: In bezug auf Naturbeobachtung, Naturkenntnis und Naturschätzung war sie der Gegenwart bei weitem überlegen. Denn jetzt lebt ein Geschlecht, das die Natur nicht kennt, das ihr fremd gegenübersteht, das sie also auch nicht liebt und ehrt. Man kann es ja alle Tage beobachten: Fremde Wiesen und Felder werden ohne Scheu auch während der Zeit des Wachstums betreten, Getreidehalme werden ausgerissen, im Walde werden Bäume umgebrochen, Sträucher und Pflanzen beschädigt, auf den Wiesen werden Blumen nutzlos gepflückt und hernach auf den Weg geworfen, öffentliche Gärten werden verwüstet, Papier und Flaschen auf Wegen und in Anlagen verstreut, Tiere gequält und andere Roheiten getrieben. Wie kommt das? Hat sich die Natur gegen früher verändert? Gott sei Dank, nein! Sie ist die alte liebe, herrliche geblieben. Die Menschen sind anders geworden! Mancherlei ist an dieser Wandlung schuld. Die Menschen haben

[1]) Sieh Weise: „Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen."

sich vermehrt, die Ortschaften sind volkreicher geworden. Aber die Erde wurde nicht größer, der Raum nicht weiter. So drängten sich die Menschen zusammen. Hatten bisher die meisten Familien ein eigenes Haus besessen, so wurde das jetzt anders. Wer Platz hatte, nahm Hausgenossen auf. So hatten bald viele Familien kein eigenes Heim, kein eigenes Gärtchen, kein Stückchen Feld mehr. Wenn sich einige am Garten des Hauswirts ja wohl mit erfreuen durften, so war die Freude gering. Denn es war fremder Boden: sie hatten ihn nicht bearbeitet. Es waren fremde Blumen: sie hatten sie nicht gepflanzt. Es waren fremde Bäume: sie hatten sie nicht gesetzt, nicht gepflegt, nicht veredelt. Es waren fremde Vögel: sie hatten ihnen ja die Wohnstätte nicht selbst bereitet. Vielleicht durften sie auch nicht in den Garten gehen. Da mögen sie wohl anfangs sehnsüchtig am Zaune gestanden haben, aber bald verlor sich auch das. Das war der Anfang der Naturentfremdung. Es gab aber doch noch Felder und Wiesen! Ja, aber sie besaßen sie nicht. Sie hatten die Felder nicht bestellt, sie hatten die Ernte nicht zu bergen, und die Vöglein fangen nicht auf ihrem Grund und Boden, kurz: die Arbeit verband die Menschen nicht mehr so wie früher mit der Natur. Das Interesse an der Natur erlahmte, die Freude an der Natur schwand, und so wurde die Entfremdung bald so groß, daß sogar der Wald, den doch das deutsche Volk von jeher als Gemeingut betrachtet hat, an Hochschätzung verlor. Mit der Zunahme der Bevölkerung stieg auch die Schwierigkeit des Erwerbs. Da viele nicht mehr eigenen Grund und Boden bearbeiten konnten, wandten sie sich neuen Berufen zu: die Industrie wuchs und erstarkte. Aber sie lockte die Menschen in die Fabriken, und je weniger Zeit zum Umgang mit der Natur übrigblieb, desto mehr schwand der Natursinn. Der Vater kam und kommt am Abend müde und abgespannt heim, vielleicht ist er nicht erholungsbedürftiger als unsere Großväter auch, aber er sucht seine Erholung wo anders, nicht mehr bei dem großen Arzte, der Leib und Seele wieder frisch macht, nicht mehr bei der Natur. Und wenn die Familien am Sonntage ins Freie wandern, da gehen sie teilnahmslos an der Natur vorüber. Sie hören nicht den Gruß der Blumen, die ihnen zurufen: Für euch haben wir uns geschmückt! Sie achten nicht auf den Gesang der Vögel, die ihnen sagen: Für euch singen wir! Sie denken an andere Dinge und sprechen von anderen Sachen, und dabei schlagen sie gedankenlos den Blumen die Köpfe ab und zertreten die kleinen Lebewesen, die unvorsichtig genug waren, über den Weg zu laufen. Und so lehren sie auch die Kinder nicht sehen, nicht beobachten, aber sie zeigen ihnen, wenn vielleicht auch unbewußt, die Geschöpfe zu mißachten. Ohne tiefere Teilnahme gehen die Kinder vorüber an der Blütenpracht des Frühlings, an der Segensfülle des Sommers,

am Gabenreichtum des Herbstes, an der Schönheit des Winters. Die Natur, das beste und großartigste Lehrmittel, bleibt unbenutzt, und ungeweckt und ungepflegt bleiben die Triebe des kindlichen Herzens, das doch von Natur für alles Schöne und Herrliche so überaus empfänglich ist. Die Natur in ihrer Erhabenheit, Einfachheit, Wahrhaftigkeit, Keuschheit und Schönheit geht als Bildungs- und Erziehungsmittel verloren. Ist es ein Wunder, daß auch die Jugend das Gefühl für Einfachheit, Zufriedenheit, Wahrhaftigkeit und Keuschheit nicht mehr in der früheren Stärke besitzt?

Da ist es höchste Zeit, daß die Schule kommt und, weil das Elternhaus versagt, dem wachsenden Verderben Einhalt zu gebieten sucht. Sie muß das Kind wieder mit der Natur bekannt machen, den Naturſinn wecken und pflegen, die Naturfreude hervorlocken, die Liebe zur Natur entwickeln, wenn sie die Erziehung des Kindes ergänzen, vertiefen und erweitern will. Das hat aber doch die Schule bisher schon getan! wird mancher einwenden wollen. Gewiß! Wir singen schöne Lieder von der Natur, wir besprechen schöne Gedichte von der Natur, wir zeichnen nach der Natur, wir treiben Formenkunde, wir haben den Anschauungsunterricht, wir unterrichten in Naturkunde, und gerade dieser Unterricht erfreut sich besonderer Pflege, und in den letzten Jahren ist besonders in diesem Fache viel verbessert worden. Wir reißen die Naturdinge nicht mehr aus dem Zusammenhange heraus, wir betrachten sie nach Lebensgemeinschaften, wir wenden der Biologie unsere Aufmerksamkeit zu, und doch genügt das alles nicht. Die Bewegung ist allerdings noch zu jung, als daß man schon von sichtbaren allgemeinen Erfolgen reden könnte. Warten wir aber nicht ab, bis die nächste Generation herangewachsen ist, tun wir schon jetzt, was wir für notwendig und heilsam erkannt haben: Führen wir fleißig Unterrichtsgänge und Schülerfahrten aus! Wenn die Eltern keinen Sinn mehr für die Natur besitzen, so sollen ihn doch die Kinder haben, und wenn die Eltern keine Zeit dazu haben, ihre Kinder hinauszuführen zu den Feldern, Wiesen, Wäldern, Bächen und Teichen, so wollen wir das Versäumte nachholen, wollen wir die Erziehung der Jugend vervollkommnen.

Ja, fragt vielleicht der oder jener, daß wir Reisen in die Natur wegen der Verstandesbildung unternehmen müssen, das leuchtet mir ein. Aber sollte es wirklich möglich sein, durch solche Wanderungen auch auf das kindliche Gemüt einzuwirken? Sollte die Schönheit der Natur wirklich vom Kinde empfunden werden, so empfunden, daß dadurch eine merkliche Beeinflussung seines Herzens und Willens erzielt würde? Da müßte doch erst nachgewiesen werden, daß das Gefühl für das Schöne im Herzen des Kindes, wenn auch unentwickelt und ungepflegt, vorhanden ist. Denn was nicht im kindlichen Herzen liegt, wenn auch in

ſchlafendem Zuſtande, kann nicht geweckt und hervorgelockt werden. Sehr richtig! Das Gefühl fürs Schöne, das Wohlgefallen am Schönen, die Freude über das Schöne, kurz, der Schönheitsſinn liegt allerdings im Kinde. Darauf gründet ſich ja das in der Gegenwart ſo eifrig verfolgte Ziel nach künſtleriſcher Erziehung des Kindes! Der Sinn fürs Künſtleriſche, die Freude am Schönen iſt dem Kinde angeboren. Dies Gefühl äußert ſich in der Betrachtung von Bildern, in der Vorliebe für Puppen, im Wohlgefallen am Geſange, in der Luſt zum Singen, im Verlangen nach ſchönen Geſchichten, im Ergötzen am Puppen- und Kaſpartheater, im Zeichnen und Formen ſolcher Gegenſtände, die das Wohlgefallen des Kindes erregt haben, in der Freude am Kinderreim, vor allem auch in der Luſt am Spiele.[1]) Und wir ſollten uns dieſen Glücksumſtand nicht zunutze machen? Man hat angefangen, die Schulzimmer auszuſchmücken, man hat begonnen, dem Kinde die Erzeugniſſe der größten Dichter nach ſorgfältiger Auswahl in die Hand zu geben, man hat zur Schillerfeier der deutſchen Jugend Schillerbücher zu Hunderttauſenden beſchert, man veranſtaltet Schülerkonzerte und Theateraufführungen, man beſucht ſogar Muſeen, alles, ums Gefühl fürs Schöne im Herzen des Kindes zu wecken und das Kind fürs Schöne zu begeiſtern, und man ſollte nicht das billigſte und einfachſte Mittel benutzen, Unterrichtsgänge und Schülerfahrten? Alſo hinaus in die Natur!

Wer es verſucht hat, mit ſeiner Schulklaſſe ſolche Spaziergänge zu unternehmen, der hat erfahren, mit welcher Freude die Kinder dabei ſind. „Morgen gehen wir ſpazieren!“ ſagt der Lehrer. Mit welcher Freude vernehmen die Kinder dieſe Ankündigung! Ein heller Schein leuchtet auf den jugendlichen Geſichtern, munterer blicken die Augen, Rufe des Jubels ertönen, und mit Eifer werden die Zurüſtungen unternommen. Man ſieht es am nächſten Tage gleich, wie ſich die kleine Geſellſchaft vorbereitet hat. Beſſere Kleider haben die Kinder angetan, und mit Stolz tragen ſie die mit Proviant gefüllten Täſchchen und Büchſen. Und nun geht's hinaus in die freie Natur. Munter marſchiert die Schar dahin. Wir haben unterwegs nichts zu befürchten, was den Zug ſtören, die Kinder mit Gefahren bedrohen könnte wie in der Großſtadt, wo reger Verkehr herrſcht, wo der Lehrer ſeine Klaſſe nicht überſehen kann, wo allerhand Müßiggänger abſprechende Bemerkungen äußern. Wir ſind auch bald im Freien; denn im ganzen Bornaer Bezirke gibt's keinen Ort, wo die Jugend erſt längere Zeit marſchieren müßte, um den Ortsbereich hinter ſich zu haben. Da merkt man, „daß nicht allemal *große* Reiſen nötig ſind, um die Poeſie der Natur zu ergründen“ (Hippel).

---

[1]) Sieh Wolgaſt: „Die Bedeutung der Kunſt für die Erziehung.“

Ich will einen solchen Unterrichtsgang schildern, damit ersichtlich ist, worauf es dabei ankommt, nämlich auf ein Zweifaches: Einmal müssen wir das kindliche Auge befähigen, das Schöne in der Natur herauszufinden, und dann müssen wir lebendige Verbindungen herstellen zwischen Natur und Menschen. Wir müssen alle Geschöpfe beleben, vermenschlichen, das Symbolische hervorheben. Nur auf diese Weise können wir das Verhältnis des Menschen zur Natur zu einem persönlichen machen. Nur so können wir die ganze Seele, das ganze Gemüt des Kindes ergreifen und dadurch erziehlich auf die Jugend einwirken.

Wir sind also hinausgewandert und bei unserem Ausfluge auf einer kleinen Erhöhung angekommen. Hier rasten wir und schauen uns um. Es ist Frühling. Die Sonne lacht freundlich vom blauen Himmel hernieder, die Fluren mit ihrem goldigen Scheine übergießend. Die Sonnenstrahlen vergolden die Kirchtürme und Dächer der umliegenden Ortschaften, sie säumen die Wolken und die Baumwipfel des abgelegenen Gehölzes. Vor uns steigt eben eine Lerche jubilierend zum Himmelszelt empor. Wir folgen ihr mit den Blicken, bis sie sich im Raume verliert. Sie erinnert uns an die Menschen, die alles heiter finden im Leben und sich keine Sorgen um die Zukunft machen. In nächster Nähe arbeiten Landleute. Sie erregen die Aufmerksamkeit der Kinder. Der Lehrer grüßt, die Kinder tun es ihm nach. Die Leute danken freundlich. Die Arbeit geht munter fort. Der Pflug zieht gleichmäßige Furchen in den Acker, Krähen und Stare folgen den Spuren; die Egge lockert den jungfräulichen Boden; der Landmann greift ins weiße Tuch, das er sich umgebunden hat, nimmt mit der Rechten den Samen heraus und streut ihn im Bogen aufs gelockerte Erdreich. Nach der Erntezeit werden auch wir teilhaben am Segen des Feldes. Am Rande des Ackers naschen Tauben von der Fülle der Körner. Sie ernten dort, wo sie nicht gesäet haben. Ein frischer Erdgeruch strömt uns entgegen. Hier knirscht die Pflugschar, die eben einen Stein berührte; dort klirrt die Kette am Pferdegeschirr; einmal, beim Wenden, schlägt das Ortscheit an den Pflug; auf dem Rückwege ermuntert der Knecht seinen treuen Gehilfen, das Pferd. Unverdrossen setzt es seine Arbeit fort. Es gehört zu den Geschöpfen, die voller Ausdauer und Kraft alle Hindernisse überwinden, die nicht müde werden, zu schaffen vom frühen Morgen bis zum späten Abend.

Angeregt wandern wir mit heiterem Abschiedsgruße weiter. Der Zug ordnet sich. Die Landstraße gehen wir dahin. Rechts und links begegnen wir Kirschbäumen in ihrer Blütenpracht. Soweit wir die Straße überblicken können, alles weiß von Blüten!

Welche Herrlichkeit, welcher zarte Duft! Im Geiſte empfinden die kleinen Wanderer ſchon den Wohlgeſchmack der für ſie künftig reifenden Früchte. Aber jetzt ſchon labt ſich das fleißige Volk der Bienen. Geſchäftig fliegt es von Blüte zu Blüte, ſenkt den Rüſſel tief hinein und ſchlürft aus den weißen Taſſen und Tellern das leckere Mahl. Alles arbeitet! Iſt das ein Geſumm, ein Haſten und Treiben! Das Bienlein gehört zu denen, die raſtlos arbeiten, ja, die über der Arbeit alles vergeſſen, denen die Arbeit aber auch der höchſte Genuß iſt. Wir gönnen dem kleinen Volke den ſüßen Lohn, fällt doch auch für uns viel davon ab, wenn die Mutter den Honig auf das Brot ſtreicht. Hier und da zeigt ſich auch ſchon ein Schmetterling. Flink ſetzt ſich der rotbraune Burſche an die gedeckte Tafel und fragt nicht lange nach der Erlaubnis. Er nippt und nippt und ſcheint nicht ſatt zu werden. Hat er doch lange faſten müſſen, hat er doch nur kurze Zeit zu leben! Er iſt einer von den leichtlebigen Geſellen, die das Leben genießen, ſolange ſie nur können.

Jetzt biegen wir von der Landſtraße ab und betreten einen Feldweg, der uns den mehr abgelegenen Werkſtätten der Natur zuführt. Weniger Geräuſch verurſacht das Marſchieren auf dem weicheren Boden. An Saatfeldern geht's vorbei, unmittelbar am Wege liegen ſie links und rechts. Die Winterſaaten ſind bereits bedeutend vorgeſchritten, ſchon verbirgt ſich das Rebhuhn darin. Eben fliegt eins, das ſich am Rande verſteckt hielt, kurz vor uns auf, uns leicht erſchreckend. So wohnen auch im Leben oft Freude und Leid nahe bei einander. Doch das Huhn hätte ruhig bleiben können, die fröhliche Kinderſchar hätte ihm kein Leid zugefügt. Neugierig beobachtet ſie den ſchwirrenden Flug, bis das Tier jenſeit des Feldes verſchwindet. Wir berühren ein Kleefeld. Spärlich noch und ungleichmäßig ſtehen die Stengel. Sie haben einen böſen Winter hinter ſich, ſchneearm war er, und ſie haben oft gefroren; naß war er, und ſie haben oft geſchauert. Jetzt ſtrecken ſie ſich wohlig den warmen Strahlen der Sonne entgegen, und ſo vergeſſen ſie das Leid, das hinter ihnen liegt, wie der Menſch, dem nach langer Trübſal die Freude wieder lacht. Doch was läuft dort am Feldrain ſo haſtig davon? Es iſt das Häslein, das ſich eben am Klee gütlich getan. Hell leuchtet die weiße Blume im Sonnenſchein. Da ſetzt ſich das Häslein, das keine Verfolger bemerkt, und beguckt von weitem die unliebſamen Störenfriede. Die Kinder lachen ihm beluſtigt zu, ſie ergötzen ſich am kleinen Manne. Doch als ſie näher herankommen, ergreift es aufs neue die Flucht. Bald nimmt es der nahe Wald auf. Weit vom Ziel iſt gut vorm Schuß! So denken ja auch manche Menſchen.

Und nun kommen wir an eine Waldwieſe. Das Gras iſt noch feucht vom Frühlingsregen, und Tautropfen glänzen noch an

den Halmen, die die Sonne noch nicht erreichen konnte. Wir bleiben achtsam am Wege stehen und hüten uns wohl, die Wiesenfläche zu betreten. Jetzt merken wir auch, daß sich der Hunger eingestellt hat, aber er findet uns gewappnet. Durch die Wanderung haben wir doppelten Appetit bekommen, und das Butterbrot hat selten so gut gemundet wie heute. Sorgsam werden die Papierreste nach dem Frühstück wieder zusammengewickelt und eingesteckt. Der Mensch darf die reine Natur nicht entweihen.

Nun haben wir Zeit, die Wiese zu betrachten. Eine Reihe von Maulwurfshaufen zieht sich dahin. Dort ist die Erde erst ganz frisch aufgeworfen. Gewiß ist der unermüdliche Wühler wieder bei der Arbeit. Wieviele Maden, Würmer und Engerlinge mag er wohl schon verzehrt haben? Wievielen Grashälmchen mag er wohl schon das Leben gerettet haben? Es ist wahr, dem Landmann macht er etliche Beschwerden; denn die Häuflein müssen geebnet werden, aber wie groß ist dagegen sein Nutzen! Liegt dort nicht ein toter Geselle? Die mörderische Falle, die ihm der Unverstand gestellt, hat ihm den Garaus gemacht. O weh! Ich hole den armen Dulder, die Kinder streicheln ihm das weiche, blauschwarze Fell, betrachten seine Grabhände, den Rüssel, die kleinen, unterm Felle fast versteckten Augen. Ob sich wohl das Mitleid im jugendlichen Herzen regt oder der Groll über den Unverstand der Menschen?

Wir wenden unser Augenmerk nun den Blumen zu. Die Kinder des Frühlings bedecken schon zahlreich die Wiese. Vor allem leuchtet uns die Anemone, das Buschwindröschen, entgegen. Auf dem ehemals holzigen Boden findet es sein gutes Auskommen, lustig winkt es uns zu im Winde, als wollte es uns willkommen heißen. Doch es ist nicht allein. Auch das Himmelschlüssel hat sich eingefunden, um mit ihm zu plaudern. Die gelben Blüten glänzen in der Sonne. Auch das Leberblümchen guckt uns aus seinen blauen Äuglein an, das Lungenkraut besieht uns, das Veilchen sendet uns seinen Duft zu, und die goldigen Blüten der gemeinen Feigwurz winken uns heran. Aber wir hüten uns, sie zu pflücken; ehe wir heimkämen, wären sie verwelkt, und ihre Leichen würden dann auf dem Wege liegen. So hat sich die Wiese geschmückt mit einem bunten Kleide, prachtvoller, als es der Mensch mit dem seinigen tun kann. Wem fielen nicht Christi Worte ein: „Schauet die Lilien auf dem Felde —!"

Wir verlassen unsern Platz und gehen dem nahen Walde zu. Der Wald im Frühlinge! Da liegt er vor uns. In langer Linie läuft der Waldsaum dahin, mannigfach stufen sich die Gipfel ab. Das Auge weilt mit Wohlgefallen auf den grünen Nadeln der Tannen, Fichten und Kiefern und auf den helleren Farben der Birken, die eben anfangen, ihren ersten Blätterschmuck anzulegen.

Darunter mischt sich das fahle Braun der vorjährigen Eichenblätter. Wir treten ein. „Ob wohl das jugendliche Herz etwas von der Ehrfurcht und Scheu empfindet, die den Menschen befällt, wenn er Teile der Schöpfung betrachtet, die ihn an Alter und Größe bei weitem überragen?“ [1])

Der grasige Waldweg dämpft das Geräusch unserer Schritte. Würziger Geruch, noch nicht so stark wie im Sommer, strömt uns entgegen. Wir atmen lang und tief. Ruhelos schweifen unsere Augen von Stamm zu Stamm und bleiben endlich am Boden haften, wo von der Sonne wunderbare Licht- und Schattenbilder gezeichnet sind. Herrlich glänzen die grauen, grünen und braunen Moose und Flechten auf dem Boden und an den Stämmen. Reichtum und Armut in nächster Nähe! Hier und da fangen die Farnkräuter an, neue Wedel zu entrollen, die in ihrem Hellgrün einen scharfen Gegensatz zu den verdorrten braunen Federn, die noch aus dem Vorjahre stammen, bilden. Leben und Tod nahe beisammen! In dichten Mengen prangen schon die langen Blätter der Maiblumen, und mitten darunter steht die giftige Einbeere. Gut und Böse eng bei einander! Die Heidelbeerbüsche haben erst Knospen angesetzt, es deutet noch wenig daraufhin, daß im Sommer auch hier eine reiche Ernte des Menschen harrt.

Wir schreiten weiter. Niedriges Nadelgehölz drängt sich bis dicht an den Weg heran: Kiefern und Tannen, Fichten und außen Lärchen, die eben ihre ersten Büschel angesetzt haben. Wie unterscheiden sich doch alle voneinander! Die schwermütige Kiefer, die würdevolle Fichte, die kräftige und vornehme Tanne, die humoristische Lärche! [2]) Alle stehen eng bei einander und finden doch Raum zur Entwicklung, gerade wie im Menschenleben. An dürren Ästen hängen schon die Geflechte der Spinnen, die verborgen auf ihre Beute lauern. Viele Insekten beleben schon den Wald. Ein gleichmäßiges Gesumm ist zu hören, das nur durch das Geräusch des Windes manchmal gedämpft wird. Vogelstimmen klingen ans Ohr. Unzählige Male ruft der Kuckuck; Rotkehlchen, Drossel, Fink und Hänfling geben Konzert, und der Specht stößt seinen gellenden Schrei aus. Jetzt hören wir ihn an der Rinde pochen. Der Zimmermann geht seinem Handwerke nach. Auch hier überall Leben und Tätigkeit!

Das Nadelholz wird vom Laubholz unterbrochen. Nur an einer trockenen Stelle stehen noch Kiefern mit ihren schirmförmigen Dächern, aber in ihrer Gesellschaft befinden sich schon die hochschaftigen Birken. Weiterhin kommen Eichen. Noch nichts verrät, daß auch in den Königen der Bäume das Leben schon mächtig

[1]) Vergl. Hippel: Natur und Gemüt.
[2]) Vergl. Hippel: a. a. O.

arbeitet. Krampfhaft werden die vorjährigen Blätter festgehalten, nur hin und wieder reißt ein plötzlicher Windstoß eins ab und wirft's auf den Boden. Wie wunderbar ist doch die Astführung der Baumriesen! Vielfach gewunden und gekrümmt streben sie zum Himmel empor. Welcher Reichtum an Formen und Gestalten! Wie merkwürdig stechen davon die langen, hageren Zweige der Weißbuche und die glatten Äste und die domartige Wipfelwölbung der Rotbuche ab! Und wie eigentümlich klingt hier die Stimme des Windes! Rauschend in den Blättern der Eiche, pfeifend in den Wipfeln der Birke, sausend in den Kronen der Buche, ächzend in den Dächern der Nadelbäume![1]) Es ist ein Flüstern und Säuseln und Gekicher und Gedruckse und Rauschen und Pfeifen und Ächzen und Stöhnen! Was mögen sich wohl die Bäume zuraunen?

Es wird lichter: wir kommen an niedriges Buschwerk, an ein Dickicht von Haseln und Brombeeren und nach der Niederung zu von Erlen und Weiden. Alles eng beisammen! Das ist ein Wettkampf und Ringen nach Luft und Licht! Und doch müssen sich alle fügen in die Verhältnisse des Raumes, in alle Störungen und Mißverhältnisse, die ihnen hindernd in den Weg treten. Hier finden auch manche Tiere des Waldes heimliche Schlupfwinkel: Eidechsen und Molche, Ottern und Blindschleichen, wohl auch Füchse. Sie haben sich verkrochen, erschreckt von den leisen Tritten der Wanderer. Nur ein Rascheln war eben noch im dürren Laube des Bodens zu hören. O Wald, wie bist du so herrlich!

Wir ruhen aus. Baumstämme liegen auf der nächsten Lichtung. Hier setzen wir uns, ermüdet von den vielen Eindrücken, die wir empfangen haben. Doch lange rasten wir nicht. Heimwärts geht's. Geöffnet sind die jugendlichen Herzen der Schönheit und Mannigfaltigkeit der Natur. Frohgestimmt und heiter ziehen wir der Heimat wieder zu. Mögen auch die kleinen Füße ermüdet sein, die Seele fühlt sich gesund und munter. Und dieses Wohlgefühl äußert sich im Gesange freundlicher Marschlieder, die hell und fröhlich in die Frühlingsluft hinausklingen, bis wir die ersten Häuser der Heimat erreichen.

Meine v. D. u. H.! Ich habe den Spaziergang sehr weit ausgedehnt. Sie werden sagen: So viele Eindrücke vermag der kindliche Geist nicht auf einmal zu fassen, er wird schnell ermüden, und die Sinne werden abgestumpft werden. Ganz richtig! Ich habe Ihnen, wie schon gesagt, bloß zeigen wollen, in welcher Art diese Wanderungen auszuführen sind. Teilen wir also ein! Beobachten wir heute nur das Leben auf dem Acker, das nächste Mal gehen wir zur Wiese, an den Teich, in den Wald usw. Jede Wanderung wird an und für sich interessant genug sein.

---

[1]) Vergl. Hippel.

Sie werden auch einwenden wollen, daß der Schüler das gar nicht sieht, hört und fühlt, was der Lehrer bemerkt und empfindet. Wieder richtig! Darum muß eben der Lehrer seine Kinder dazu erziehen, er muß sie die Natur *sehen* lehren. Nicht wie die Kinder sie sehen, nein, wie der Naturkenner, der Naturbeobachter, der Naturfreund sie sieht, sollen sie die Schüler sehen lernen. Das wird lange dauern, und es wird große Anstrengung vom Lehrer erfordern, aber wir dürfen uns vor den Schwierigkeiten nicht fürchten. „Vor den Erfolg haben die Götter den Schweiß gesetzt.“ Mit der Zeit werden den Kindern die Augen doch aufgehen für die Herrlichkeit, Erhabenheit und Zweckmäßigkeit der Natur.

Es läßt sich nicht vorschreiben, wieviele solcher Unterrichtsgänge zu unternehmen sind. Sie sind so oft auszuführen, als es der Lehrer, der von ihrem bildenden Werte überzeugt ist, für notwendig hält. So möge er denn so oft als *möglich* den Anschauungsunterricht, den Zeichenunterricht, den Unterricht in Heimat-, Natur- und Formenkunde, den Gesangs- und Literaturunterricht ins Freie verlegen! Man redet ja jetzt viel von Freiluftunterricht, und warum sollte der Lehrer, so oft es die Witterung erlaubt, nicht die *Natur* als Unterrichts- und Erziehungsmittel benutzen? Welchen besonderen Unterrichtszweck und welches besondere Unterrichtsfach man durch die Unterrichtsgänge auch zu fördern gedenkt, das ist gewiß, daß dadurch für *alle* Unterrichtsfächer und für *alle* Unterrichtszwecke etwas herausspringt. Darum dürfen wir auch nicht so ängstlich einwenden: Wir haben keine Zeit dazu, die anderen Unterrichtsfächer leiden darunter. Ich bin überzeugt, daß der Gewinn des Kindes für seine Gemüts- und Charakterbildung den Verlust etlicher ausgefallener Lehrstunden bei weitem überwiegt. Also frisch hinaus ins Freie!

Aber nicht nur deshalb, weil diese Ausflüge wahrhaft geeignet sind, die Liebe des Kindes zur *Natur* zu wecken und zu pflegen, sondern auch deshalb, weil sie

2. *die Liebe zur Heimat im Kinde entwickeln und stärken*. Man sollte meinen, dies Beginnen sei nicht schwer, da doch die Liebe zur Heimat von jeher das deutsche Volk ausgezeichnet habe. Wohnt doch in jedem Menschen eine natürliche Anhänglichkeit an den Ort, wo er geboren, an den Boden, wo er aufgewachsen, an die Stätten, wo er seine Jugend verlebt, wo er herangereift ist. Alle seine Erfahrungen, alle seine Erinnerungen sind aufs engste mit der Heimat verknüpft, und die Heimat hat ihm ihren Stempel aufgedrückt, hat ihn beeinflußt. Ihre Eigenart, Sprache, ihre Sitten, Gebräuche, Volksanschauungen, ihr ganzes Denken, Fühlen und Wollen wirken dermaßen auf den Menschen ein, daß die Grundstimmung seines Charakters dadurch wesentlich mit bestimmt

wird. Wir reden vom gemütvollen Sachsen, vom heiteren Thüringer, vom derben Bayern, vom sinnigen Schwaben, vom kühlberechnenden Preußen, vom biederen Mecklenburger und Pommern, Beweise genug, wie sehr die Heimat den Menschen beeinflußt. Mensch und Heimat sind also durch innige Bande verbunden. Aber wir leben gegenwärtig in einer Zeit, wo dieses Band lockerer und loser wird, wo sich der Deutsche nicht mehr in dem Grade wie früher zu seiner Heimat hingezogen fühlt, kurz: Das Gefühl der Heimatliebe ist bei uns im Schwinden begriffen.

Unsere Väter und Großväter liebten die Seßhaftigkeit, eben weil sie sich nicht leicht von der lieben, vertrauten Umgebung trennen konnten. Die Enkel haben beinahe verlernt, auf der Scholle auszuharren. Überall Unruhe, Hasten, Jagen, Veränderung! Wir merken es an der Entvölkerung der Landgemeinden, am unverhältnismäßigen Wachstum der Großstädte, am häufigen Wechsel der Arbeitsstelle und der Wohnungen, besonders in den Städten, wir beobachten es auch an der großen Zahl derer, die ohne Not das Vaterland verlassen. Ein großer Teil des Volkes fühlt sich eben in der Heimat nicht mehr heimisch, man spricht ja von modernen Nomaden. Es sind auch noch andere Zeichen vorhanden, die einen Schluß auf schwindende Heimatliebe gestatten, ich meine die Interesselosigkeit, Gleichgültigkeit und Lauheit bei öffentlichen Angelegenheiten. Unsere Altvordern stellten alle ihre Kräfte, Gaben, Mittel, ja, Gut und Blut in erster Linie in den Dienst des Heimatsortes, in den Dienst des Vaterlands. Sie fragten nicht: Tun das die anderen auch? Oder: Was wird mir dafür? Sie lebten in edlem Wettbewerb für die Allgemeinheit. Jeder Beobachter muß zugeben, daß in dieser Beziehung ein Wandel eingetreten ist. Ein großer Teil des Volkes fühlt überhaupt kein Interesse mehr für die allgemeine Wohlfahrt, gerade derjenige, bei dem man es voraussetzen könnte. Die geringe Teilnahme an den Wahlen beweist es. Ein anderer Teil bespricht wohl öffentliche Angelegenheiten am Biertische, aber man merkt es: Lokalpatriotische Gründe sind nicht die Ursache. Der oder jener gebärdet sich wohl als glühenden Patrioten, etwa bei Festessen oder Kommersen oder ähnlichen Gelegenheiten. Aber wenn man nun die Probe machen und ihn veranlassen wollte, eine bestimmte Summe, sie braucht gar nicht hoch zu sein, zum Besten allgemeiner Wohlfahrtseinrichtungen oder der Landesverteidigung oder der Flotte zu stiften, so würde man sehen, welcher Mißbrauch mit dem Worte Patriotismus getrieben wird. Ja, wenn sich's nur um Worte handelt, da ist mancher ein Vaterlandsfreund, aber die Worte tun's nicht, die Taten! Und nun kommt noch die große Zahl derer, die vom Vaterlande überhaupt nichts wissen wollen. Es sind die, die den Lockstimmen falscher Propheten folgen, die, verblendet und töricht,

vom gewaltsamen Umsturz des Bestehenden das Heil erwarten, die aus Mangel an historischem Sinn urteilslos großen Worten und lauten Stimmen vertrauen. Früher hieß es: „Wo dir Gottes Sonne zuerst schien, wo dir die Sterne des Himmels zuerst leuchteten, wo dir seine Blitze zuerst seine Allmacht offenbarten und seine Sturmwinde mit heiligem Schrecken durch die Seele brausten: da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland.“ Jetzt heißt es bei vielen: „Wo es mir wohlgeht, *da* ist meine Heimat!“ Früher befolgte man das Wort: „Und seien es kahle Felsen und öde Inseln, und wohnte Armut und Mühe dort mit dir, du mußt das Land ewig liebhaben.“ Jetzt meinen viele: „Ich bin ja nicht gebunden, und es ist überall gut Brot essen.“ Es ist betrübend, es ist niederdrückend für jeden, der es mit seinem Lande und Volke gut meint, aber es ist so. Wie ist es wohl so weit gekommen? Eine Ursache sind wieder die heutigen Erwerbsverhältnisse. Sie lassen vielen keine Zeit, sich mit der Wohlfahrt der Heimat zu befassen. Die Sorge ums tägliche Brot, die Sorge um das Gedeihen der Familie nimmt sie so sehr in Anspruch, daß sie für alles andere keine Zeit übrig haben. Eine andere Ursache ist der Verlust des idealen Sinnes. Viele haben im Gefühle ihres leiblichen Wohlbefindens, im Gefühle des Besitzes, im Gefühle der Ruhe und Sicherheit, das ihnen wohlgeordnete Verhältnisse bieten, die Liebe zum Vaterlande verloren, sie sind abgestumpft. Die Selbstsucht nimmt sie so gefangen, daß sie nur an sich denken. Die anderen können sehen, wo sie bleiben. Beitragen mag auch die immer größer werdende Kluft zwischen arm und reich und die Eifersucht einzelner Stände gegeneinander. Vor allen Dingen aber ist es die systematische Verhetzung großer Volksmassen von seiten jener Partei, die nach der Macht strebt, und der jedes Mittel recht ist, das ihre Absichten fördert und sie ihrem Ziele näher bringt. Sie trägt die Unzufriedenheit *absichtlich* ins Volk und untergräbt die Liebe zum Vaterlande, da sie alle Bestrebungen zur Beförderung der Volkswohlfahrt in den Staub zieht und auf unlautere Beweggründe zurückführt. Sie ertötet den Sinn für die Heimat, nicht nur bei den Erwachsenen, sondern auch bei den Kindern. Alle die Zeichen, die die Unbotmäßigkeit, das freche Gebaren, die Zuchtlosigkeit, Roheit, Tierquälerei, den Baumfrevel, die Undankbarkeit, Überhebung, Pietätlosigkeit schon im kindlichen Herzen erkennen lassen, wie wir in der Schule doch oft zu beobachten Gelegenheit haben, reden eine deutliche Sprache vom verderblichen Einflusse der „vaterlandslosen Gesellen“ auf ihre heranwachsenden Kinder. Zugeben müssen wir, daß die Ursachen auch *andere* sein können, aber in vielen Fällen täuschen wir uns gewiß nicht, wenn wir diese Untugenden auf Verhetzung und Aufstachelung gegen jegliche Autorität zurückführen.

Wenn wir nun die Ursachen erkannt haben, die das Schwinden der Heimatliebe im Gefolge haben, können wir auch an Mittel zur Abhilfe denken. Der Arzt macht's ja ebenso. Und in der Tat sind Staat, Gemeinde, Kirche und Schule, in bescheidenem Maße auch das Elternhaus, bemüht gewesen und noch bemüht, Wandel zu schaffen. Was tut nicht der Staat alles, um die Interessen seiner Untertanen zu pflegen und zu schützen! Wieviel tun auch die Gemeinden für die Bewohner! Und wenn ich vorhin das Elternhaus erwähnte, so denke ich an die Zahl derjenigen Väter und Mütter, deren Herz noch warm fürs Vaterland schlägt. Erlassen Sie mir, alles aufzuzählen, was auch Kirche und Schule tun, um die Liebe zum Vaterlande zu stärken. Wahrlich, viel wird getan, viel wird in heißem Bemühen erstrebt, und doch müssen wir bekennen, daß alles nicht ausreicht, dem Schwinden der Heimatliebe wirkungsvoll zu begegnen. Was von Staat, Gemeinde, Familie und Kirche *noch* getan werden könnte, um eine Besserung zu erzielen, will ich unerörtert lassen. Aber was die *Schule* noch tun kann, will ich sagen: Sie muß dem Kinde ein besseres Verständnis für die Heimat, für ihre Schönheit und ihre Vorzüge vermitteln.

Das tut sie ja schon! werden Sie mir entgegnen. Sie tut es im Anschauungsunterricht, in Heimat- und Vaterlandskunde, im Geschichts- und Naturgeschichtsunterricht, ja, auch im Zeichnen und Singen. Sie ist ja gerade in neuerer Zeit bestrebt, das heimatliche Prinzip in allen Unterrichtsfächern und durch alle Klassenstufen hindurch zur Geltung zu bringen. Sie stellt ja je länger je mehr die Heimat in den Mittelpunkt alles Unterrichts! In den neueren Lesebüchern wimmelt es von heimatkundlichen Stoffen! Ganz richtig! Das ist alles gut und schön, und die Erfolge werden sicher nicht ausbleiben. Wandern wir getrost auf dieser Bahn weiter! Aber fügen wir dazu nun auch die Unterrichtsgänge und Schülerfahrten!

Wenn diese im kindlichen Herzen die Liebe zur Natur pflegen, stärken sie damit zugleich auch die Liebe zur Heimat. Denn erstens sind beide Gefühle aufs engste miteinander verwandt, sie gehören zu den allgemeinen menschlichen Lebensgefühlen, und zweitens ist bei beiden das Objekt fast dasselbe. Wessen Augen und Ohren also geöffnet sind für die Herrlichkeit der Natur, wessen Gefühle für ihre Schönheit und Vortrefflichkeit lebendig sind, der wird in der Natur auch die Heimat lieben. Aber die Begriffe Natur und Heimat decken sich nicht ganz. Die Natur umfaßt die Geschöpfe, tot oder lebendig, und die Beschaffenheit ihrer Umgebung. Die Heimat umfaßt dazu noch das, was sich in und auf dieser Umgebung abgespielt hat, also das Geschichtliche, das Geschehene früherer Zeiten und das Geschehene im Leben des Kindes.

Wenn wir also die Liebe zur Natur im jugendlichen Herzen stärken wollen, betrachten wir bei den Schulausflügen das Leben in der Natur und seine Bedingungen. Kommt es uns aber darauf an, die Liebe zur Heimat zu kräftigen, so müssen wir den Spuren der Geschichte folgen. Allerdings müssen dann solche Spuren auch da sein. Freilich sind nicht alle Orte so gut daran wie Geithain mit seiner langen geschichtlichen Vergangenheit. Hier gibt's noch viele Zeugnisse aus früheren Zeiten. Schon der Name, trotz der deutschklingenden Endsilbe, bringt eine historische Kunde: Githan, der Häscher, ist ein sorbischer Personenname, und wir wissen, daß die Sorben ihre Siedelungen nach dem Namen des Ältesten der Sippe benannten, der mit ihr den übervölkerten Rundling verließ und an einem günstigen Orte einen neuen Wohnsitz gründete. Trotzdem ist Geithain von Anfang an ein deutscher Ort gewesen. Aber das an Geithain unmittelbar anstoßende Dorf Altdorf ist eine sorbische Gründung, älter als Geithain, und hieß ursprünglich Geithain. Als nun das im 9. und 10. Jahrhundert wieder erstarkende Deutschtum von Westen her sich nach der Elbe zu ausbreitete, mußten die Sorben den Ort verlassen. Die neuen Ansiedler erbauten neben Altdorf eine burgähnliche Kirche mit Mauer, und dabei errichteten sie ihre Wohnstätten. Der Name Geithain ging nun auf den neuen Ort über, während die sorbische Siedelung das „alte Dorf" genannt wurde. Die Sage berichtet, Heinrich I. sei auf seinem Zuge gegen die Sorben 927 hier gewesen, doch ist kein geschichtlicher Nachweis vorhanden. Die Lage Geithains auf einer länglichen Hochfläche, die sich nach zwei Seiten hin sanft neigt und durch zwei Bäche teilweise leicht unter Wasser setzen läßt, redet davon, daß die Deutschen auf ihre Verteidigung bedacht waren. Schon in alter Zeit muß Geithain eine Festung von ziemlicher Stärke gewesen sein. Die ursprünglichen lehmigen Umschanzungen und Wälle machten bald steinernen Mauern Platz. Noch heute ist fast die ganze Umfassung erhalten geblieben. Die Stadtmauern ragen noch gut erhalten fast auf allen Seiten empor, das untere Tor, auch eine Ausfallspforte, sind noch vollständig da, auch 2 Türme, darunter ein Rundturm, sind noch zu sehen. An der West- und Nordseite der Stadt waren zwei große Teiche, der Bader- und der Hospitalteich, die bei Belagerungen die natürliche Stärke Geithains erhöhten. Die Stellen sind heute noch genau zu bestimmen. Noch heute ist es nicht ganz gelungen, das immer wiederkehrende Schilfgras zu entfernen. Es wird die Kinder doppelt interessieren, wenn sie in der Heimatkunde oder in der Geschichtsstunde vor die Mauern geführt und hier unterrichtet werden. Sie sehen im Geiste deutlich die Belagerer heranziehen, ihre Vorkehrungen treffen, die Stadt in ihre Gewalt zu bekommen. Sie sehen aber auch, wie die Bürger auf den Mauern stehen und sich wacker

verteidigen. Heiß tobt der Kampf, Wurfgeschosse prallen an die Mauern, Pfeile, Spieße und Steine fliegen von den Wällen in die Reihen der Feinde. Lärm, Ächzen und Stöhnen, Freudenrufe und Zornesausbrüche hüben und drüben, bis die Entscheidung gefallen ist. Im Hussitenkriege, im Dreißigjährigen und Siebenjährigen Kriege ist der Stadt arg mitgespielt worden. Plünderungen, Brände, Hungersnöte und Seuchen suchten sie heim und vernichteten immer wieder den Wohlstand der regsamen Bürger.

In Geithain gibt's auch noch enge und winklige Gassen, wie die Badergasse. Nicht nur machen sie dem Kinde die frühere Bauart der Häuser und die Beschaffenheit der Straßen deutlich, sondern sie erzählen ihm auch davon, daß die Genossen derselben Zunft in einzelnen Gassen zusammenwohnten. Noch kennt man die Stellen, wo die Katharinen- und die Hospitalkirche standen, die Zeugnis davon ablegen, daß früher das religiöse Leben unseres Volkes sich, was den Besuch des Gotteshauses anbelangt, bei weitem mehr betätigte als heute. Auch die Nikolaikirche, heute die einzige Kirche Geithains, bietet historische Erinnerungen in großer Zahl. Sie stammt in ihrer jetzigen Gestalt aus dem Anfange des 13. Jahrhunderts, ist aber jedenfalls älter. Denn schon im Jahre 1209 erhielt die Kirche den heute noch bestehenden Pfarrwald vom Markgrafen von Meißen geschenkt. Die Gedenktafel zur Erinnerung an den Einfall der Kroaten im 30jährigen Kriege, die an der alten Knabenschule angebracht ist, das steinerne Bild an der Kirche mit der Abbildung des bekannten Chorknaben, die Postsäule Augusts des Starken, das Siegesdenkmal von 1870/71, die ehemaligen Reithäuser, der Artillerieschießplatz, die Wache, die von der Garnisonstadt Geithain berichten, das alte Malzhaus, die alte Brauerei, die Bauart alter Haustüren und Scheunentore, die sogenannten Hausmarken, die als Nummer und Wappen zugleich dienten, die Lutherlinde, Bismarckeiche und Schillerlinde, sie alle erinnern das Kind an die Vergangenheit. Meinen Sie nicht auch, daß das Wort des Lehrers einen großen, ja, einen unverwischbaren Eindruck auf das jugendliche Gemüt ausübt, wenn er die Kinder hinführt und ihnen im Angesichte der historischen Zeugen den Stoff vorträgt? Das tote Steinbild wird lebendig, die Mauern und Türme erhalten eine Seele, die alten Gebäude fangen an zu reden, und die Erinnerungsbäume, die die Enkel dem Andenken der großen Vorfahren gepflanzt haben, rauschen der Jugend Kunde zu aus vergangener Zeit. So oft das Kind diese Zeugen der Vergangenheit betrachtet, so oft werden in seinem Geiste Bilder der Vergangenheit aufleben und ihm von seinen Vätern erzählen. Ehrfurcht und heilige Scheu werden in sein Herz einziehen, Hochachtung vor seinen Vorfahren und Liebe zum geschichtlich Gewordenen darin wohnen, und das Kind wird mit einem neuen, aber lieben Bande

an die Heimat gefesselt werden. Und der historische Sinn wird erwachen und ganz im stillen, unbemerkt von außen, weiter schaffen und wirken, bis das Kind gelernt hat, seine Heimat mit geschichtlichem Blicke zu betrachten. Kurz: Es wird seine Heimat mehr lieben als bisher.

Wie nun, wenn die Heimat arm ist an historischen Überresten? Kein Ort ist so arm, wie gemeinhin angenommen wird. Beuten wir nun einmal die Kirchen, die Friedhöfe und alte Bauernhäuser aus! Dem suchenden Blicke des Forschers wird sich ein Reichtum von geschichtlichen Erinnerungen zeigen, den er vorher nicht geahnt hat. Und wenn wir doch meinen, die Ausbeute sei zu spärlich, dann gehen wir in die weitere Umgebung, und ist der Weg zu weit, so fahren wir ein Stück: wir unternehmen eine Schülerfahrt.

Wir reden so oft von der Schönheit des Vaterlands und von seinen Vorzügen. Wir lassen Aufsätze fertigen, Lesestücke lesen und Gedichte lernen, die von der Herrlichkeit der Heimat, des Vaterlandes handeln. Wir behandeln geschichtliche Tatsachen, die sich nicht allzufern von der Heimat ereignet haben. Glauben Sie nicht, daß wir den erzieherischen Wert aller dieser Stoffe mehr ausbeuten, sie für die Erziehung nutzbringender gestalten würden, wenn wir die Kinder einmal hin zu den schönsten Gegenden des Vaterlands, hin zu dem Schauplatz der Geschichte führen wollten? Sicher!

Voriges Jahr war ich mit meinen Knaben in Lichtenwalde. Wir fuhren erst mit der Bahn bis Borna bei Chemnitz, die Fahrt dauerte eine Stunde, dann wanderten wir durch Borna und quer durch Furth nach Ebersdorf und kamen in 2 Stunden an unser Reiseziel. Noch kein Kind war in Lichtenwalde gewesen, keines schloß sich von der Reise aus, selbst die ärmsten hatten die Mittel zur Reise; allerdings hatte ich seit Ostern eine von mir verwaltete Sparkasse eingerichtet, und außerdem erleichterten die Kinder bemittelter Eltern den ärmeren Knaben die Teilnahme durch kleine Beihilfen, auch ein schöner Zug des kindlichen Herzens, den ich da gewahrte.

War das eine Lust, ein Genuß für die Kinder! Schon wochenlang vorher große Freude! Es schien, als hätten sie ihren Arbeitseifer und ihre Aufmerksamkeit während des Unterrichts verdoppelt, nur um mich nicht vom Gedanken an die Reise abzubringen. Ein Schüler, dessen Eltern den Schulbezirk verlassen hatten, fand bei einer befreundeten Familie Unterkommen, nur um solange unsere Schule besuchen zu dürfen, daß er die Reise mitmachen konnte. Welch eine Fülle neuer Eindrücke unterwegs! Der Rochlitzer Berg, das Tal der Zwickauer Mulde und die Göhrener Eisenbahnbrücke, das Sandwerk und die elektrische Bahn bei Cossen, die Stadt Burgstädt, der Tauraſtein mit dem Aussichtsturm, das Chemnitztal mit

dem Flusse und den vielen Fabrik- und Mühlgräben, dann, als wir die Further Höhe bestiegen, die Stadt Chemnitz mit ihrem Häusermeer und ihren Schloten, in der Nähe der Beuthenberg, in der Ferne das Erzgebirge, in Ebersdorf die Wallfahrtskirche mit den Erinnerungen an den Prinzenraub und an die katholische Zeit, dann Schloß Lichtenwalde und weit jenseits die Augustusburg mit ihren leuchtenden Mauern und Türmen, unten im Tale die Zschopau mit der Körnereiche, dem Harrasfelsen und dem Eisenbahntunnel! Dazu war ein wunderschöner Sommertag. Ich denke noch gern daran, wie die Kinder in der Ebersdorfer Kirche standen und mit scheuem Interesse die Kleiderreste der geraubten Prinzen und des wackeren Köhlers betrachteten. Gewiß war die Geschichte des Prinzenraubes vor ihrem geistigen Auge lebendig und erhielt durch den Anblick der historischen Zeugen neue Nahrung. Aber unvergeßlich wird es mir bleiben, als sich die Schüler am Ufer der Zschopau lagerten, den Harrasfelsen mit dem Kreuze betrachteten und ich ihnen dann die Harrassage berichtete. Bald hingen ihre Augen an meinen Lippen, keiner bewegte sich auch nur, und auch nicht der Gesang der Vögel in den nahen Baumwipfeln, das Rauschen der Zschopau und das Spiel der zahlreichen Fische konnten ihre Aufmerksamkeit ablenken. Ihre Augen leuchteten, ihre Ohren hörten intensiver und ihr Geist vernahm von neuem und mit höchster Lust eine Kunde, die sie ja schon lange wußten. Es kam ihnen vor, als hätten sie die Begebenheit miterlebt. Die ganze Umgebung wurde lebendig vor ihren Augen. Und als ich ihnen dann von Körner berichtete, der eben hier gesessen, wo sie jetzt saßen, und den Harrassprung besungen hatte, da war es leicht ersichtlich, daß ihnen das Dargebotene höchsten Genuß, reinste Freude gewährt, daß sie der Stoff bis zur Hingebung erwärmt hatte. Ist das nicht Lohn genug für alle Anstrengungen und Mühen, die die Reisevorbereitungen und die Reise selbst dem Lehrer verursachten? Ich gestehe, daß ich mich in meinem Berufe selten in solchem Grade wohlgefühlt habe als in jenen Stunden. Und als ich dann das Gesehene und Beobachtete im Unterrichte verwertete, als ich deutsche Arbeiten fertigen ließ und Körners Gedicht wiederholt behandelte, da merkte ich die Nachwirkungen der auch den Kindern unvergeßlichen Reise. Noch heute denken sie mit ungeschwächter Freude an den Ausflug.

Auch nach anderer Seite hin hatten sie von der Schülerfahrt bleibenden Gewinn. Sie empfanden neue schöne, großartige Eindrücke von der Pracht und Herrlichkeit unseres Vaterlandes. Der Rochlitzer Berg und seine Umgebung, die die Eisenbahn zwingen, in immer neuen Bogen ihren Weg nach Chemnitz zu verfolgen, wurden von den verschiedensten Seiten gesehen. Das prachtvolle Tal der Zwickauer Mulde bei Göhren, auf deren Ufer die Mulden-

albahn ihren Weg dahinzieht, erregte der Kinder Staunen, ebenso ie Höhe und Länge der Göhrener Brücke. In Burgstädt rauchten ie Fabrikessen, den Kindern die industrielle Tätigkeit der Bewohner vor die Augen führend. Und nun erst, als sie Chemnitz ahen! Von der Further Höhe aus kann man den größten Teil er Stadt überblicken. Wievielen Kindern ist es wohl vergönnt, ine Großstadt zu überschauen! Kommen sie nach Leipzig oder Dresden, so sehen sie immer nur einen kleinen Teil auf einmal. Jetzt konnten sie ein wirkliches Häusermeer betrachten! Die Schlote auchten, und der Morgenwind trieb den Rauch nach dem Kaßerge zu, die Aussicht nur wenig beeinträchtigend. Den Anlick genossen die Kinder lange. Es ging ihnen eine Ahnung auf on dem Leben und Treiben einer großen Fabrikstadt. Und dann ahen sie das Erzgebirge vor sich liegen. So weit das Auge reichte, Bergspitzen, Wälder und dazwischen verstreut Felder und menschliche Wohnstätten! Das war Nahrung für das Schönheitsgefühl im indlichen Herzen. Zuletzt noch das schöne Zschopautal, das gerade ei Lichtenwalde besonders reizvoll ist! Will da noch jemand behaupten, daß Schülerfahrten ohne Nutzen für die Erziehung eien? Sicherlich nicht! Gerade sie sind das Mittel, die Kinder on der Schönheit des Vaterlandes zu überzeugen und in ihren erzen die Liebe zur Heimat zu vertiefen und zu befestigen.

Bieten wir also unsern Kindern Gelegenheit zu solchen Reisen! Mindestens zweimal jährlich wollen wir mit ihnen hinausziehen n die weitere Umgebung des Wohnortes. In den Unterklassen beschränken wir uns auf die engere Heimat, weil die Kinder körperich zu einer größeren Reise nicht befähigt sind und auch noch icht das rechte Verständnis haben. Aber vom 5. Schuljahre ab eisen wir weiter. Jede Reise hat ein anderes Ziel. So erlebt as Kind in 4 Jahren mindestens 8 Schulreisen, gewiß eine Zahl, ie genügt, um das zu wirken, was wir wollen. Werden es noch ehr Reisen, ist es desto besser. Erwachsene Begleiter nehmen wir ieber nicht mit. Sie stören Lehrer und Kinder.

Aber, werden Sie sagen, wie steht's mit der Haftpflicht? Sind icht mit Schulreisen Gefahren verbunden? Ängstliche Gemüter önnten sich vielleicht abschrecken lassen. Aber es lassen sich ja Vorkehrungen treffen, den Gefahren vorzubeugen. Der Lehrer schärfe einen Kindern größte Vorsicht ein, er überwache sie überall und asse sie nie allein! Dann ist er frei von jeder Schuld, wenn trotzem etwas Unliebsames geschehen sollte. Will er aber etwas ganz Besonderes tun, kann er sich ja vorher von den Eltern bescheinigen lassen, daß sie ihn bei vorkommenden Unglücksfällen icht haftpflichtig machen. Deshalb wird kein Vater seinem Kinde ie Teilnahme versagen.

Eine größere Schwierigkeit wäre schon die Beschaffung der

Geldmittel. Aber sie ist bloß *scheinbar*. Ich weiß, daß die Eltern gern das Opfer bringen, wenn es sich um das Vergnügen ihrer Kinder, denn als solches fassen es die meisten auf, handelt. Veranlassen wir auch die Kinder zum Sparen! Der Lehrer errichte, wie ich es gemacht habe, eine Reisesparkasse! Ich wüßte aber außerdem ein unfehlbares Mittel, das Geld leicht und sicher zu beschaffen. Nehmen wir doch das Geld dazu, das für Abhaltung von *Schulfesten* in den Gemeinden gesammelt wird! Da kommen ganz erkleckliche Summen ein. Das Geld würde zu vielen Schülerfahrten reichen. Und Schulfeste werden überall gefeiert, besonders in kleineren Städten und in Landgemeinden. Vielleicht liegt bei einzelnen Orten ein historischer Grund vor, oder es ist ein Vermächtnis für diesen Zweck vorhanden. Aber eine Berechtigung haben Schulfeste *nicht* mehr. Sie stammen noch aus der Zuckertütenzeit, aus der Zeit, wo die Schule noch der Ort der Qual, wo der Schulmeister noch der Prügelmeister war und meinte, nur durch Strenge erziehen zu können, wo der Frohsinn überall, nur nicht in der Schule zu finden war, wo das Kind infolgedessen auch nur ungern hineinging. Da wollte man den Kindern eine Freude machen, den Ernst und die Strenge der Schularbeit angenehm unterbrechen. Heute herrscht Licht, Luft, Leben, Liebe und Frohsinn im Schulzimmer, wozu da noch Schulfeste?

Viele Eltern werden sagen: Schulfeste sind dem Kinde Tage höchster Freude. Freilich schwimmt es in eitel Lust und Wonne, es ergötzt sich am Spiele, erquickt sich an der Bewirtung, freut sich über die Geschenke und Andenken, denkt gern, oft noch im spätesten Alter, an das Fest zurück. Das sehen viele Eltern, aber weiter sehen sie nichts. Der Lehrer und Erzieher aber sieht mehr: Das Kind ist unaufmerksam im Unterrichte, vor und nach dem Feste. Seiner Eitelkeit wird gefrönt durch den Besitz neuer Kleider. Die Kleiderfrage spielt ja bekanntlich bei Schulfesten eine Hauptrolle, und manche Eltern wollen es hierbei einander zuvortun. Die Vergnügungssucht, die ja auch beängstigende Formen angenommen hat, wird im kindlichen Herzen gestärkt. Im Kinde werden Neid und Mißgunst lebendig, wenn es glaubt, ein weniger schönes Geschenk oder eine zu geringe Prämie erhalten zu haben. Es werden Feindschaften zwischen den Eltern fertig, die fürs Zusammenleben der Kinder nicht ohne nachteilige Folgen sind. Das Kind macht Bekanntschaft mit dem Alkohol, oft sehr intime, wenn sein Vater unverständig ist. Meinen ja viele Eltern, bei dieser Gelegenheit komme es so genau nicht darauf an. Auf die Gesundheit der Kinder überhaupt wird bei Schulfesten von den Eltern am wenigsten geachtet.

Die Nachteile des Schulfestes fürs Kind überwiegen also die Vorteile bei weitem. Für Herz und Gemüt trägt das Kind wenig

von, und sein Wille wird nicht günstig, sondern ungünstig beeinflußt. Dazu kommt, daß niemand dem Kinde den Freudentag rauben will, er soll ihm nur in anderer Form geboten werden, zu in mindestens doppeltem Maße.

Nun könnte den Schulfesten vielleicht aus den Reihen der Lehrer selbst ein Verteidiger erstehen und sagen: Schulfeste sind Volksfeste, und weil sich alle Eltern daran beteiligen, sind sie ein Band zwischen Schule und Haus, und wir müssen gerade in der heutigen Zeit bemüht sein, dieses Band recht fest zu knüpfen. Untersuchen wir auch diese Behauptung! Gewiß kommt der Lehrer durch das Fest mit manchen Eltern in Berührung, die er sonst vielleicht nicht kennen gelernt hätte. Vielleicht schließt er sogar mit dem oder jenem Vater Freundschaft. Aber eine alte Erfahrung lehrt, daß Freundschaften, die bei derartigen Gelegenheiten zustande kamen, nicht tief gehen, das Fest meist nicht überdauern. Dazu kommt, daß sich der Lehrer gerade durch dieses Fest oft viele Feinde macht. Manche Väter und Mütter fühlen sich gekränkt, wenn ihr Kind ihrer Meinung nach ein minderwertiges Geschenk erhalten hat. Manche Eltern klagen über Zurücksetzung ihrer eigenen und Bevorzugung fremder Kinder, und sie scheuen sich nicht, dem Lehrer ihren Groll entgelten zu lassen, ihm entgegen zu arbeiten, ihm hinterm Rücken Übles nachzureden und seine Autorität in den Augen ihrer Kinder herabzusetzen. Was also die Schule auf der einen Seite etwa gewinnt, verliert sie auf der anderen wieder, und fast immer wird der Verlust den Gewinn übersteigen. Wenn die Schule also keine anderen Mittel hätte, sich mit dem Elternhause zu verbinden, die Schulfeste täten es nicht. Ja, warum feiert man sie denn dann noch?

Die Eltern wollen nicht davon abgehen, weil es in ihrer Jugend auch so gewesen ist, und weil sie wirklich noch wähnen, ihr Kind habe etwas davon. Der Schulvorstand will es nicht, weil er durch die Glieder der Schulgemeinde dazu gedrängt wird. Die Geschäftsleute wollen es nicht, weil sie dabei auch auf ihre Rechnung kommen. Nur der Lehrer will. Aber er ist ohnmächtig. Er kann, will er es nicht mit der Schulgemeinde verderben, nichts dagegen tun. Seine Gründe werden nicht gewürdigt, und man schiebt die Schuld an seiner Unlust auf die Fülle von Mehrarbeit, die ihm daraus erwächst. Und so muß er eben willig sein. Wirken wir daher in unseren Gemeinden dahin, daß sie aufgeklärt werden über die wahre Bedeutung der Schülerfahrten! Mit der Zeit wird man schon einsehen, daß das Geld dafür bei weitem besser angewendet wird. Also hinweg mit den Schulfesten, dafür Schülerfahrten! Das sind die echten Schulfeste!

Das Geld wäre also leicht zu beschaffen. Aber etwas anderes ist es, das unerläßliche Voraussetzung ist, wenn Unterrichtsgänge

und Schülerfahrten erziehliche Bedeutung fürs Kind erhalten sollen: Der Lehrer muß selbst ein Naturfreund, also fähig sein, das Beobachtenswerte in der Natur zu sehen, zu hören und zu empfinden, und er muß gelernt haben, Heimat und Vaterland mit geschichtlichem Blicke zu betrachten. „Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher!“ sagt Diesterweg. Wir fügen hinzu: „Jeder Lehrer muß auch ein Geschichtsforscher sein. Er muß sich mit den historischen Überresten seines Wirkungsortes, mit den Sagen und alten Volksgebräuchen, mit der Mundart, die noch viele historische Spuren aufweist, vertraut machen.“ Dann wird und muß es gehen. Dann wird er Erfolge erzielen, vielleicht nicht gleich; denn unsere Arbeit ist wie die des Landmanns eine Arbeit in und auf Hoffnung, aber nach und nach. Und dann wird es mit unserem Volke allmählich besser werden. Es wird sich wieder auf sich selbst besinnen, es wird die alten deutschen Tugenden wieder zu Ehren bringen, seine Gemütsbildung vertiefen und erweitern, auch wieder religiöser werden. Denn das steht fest: die Liebe zur Natur und zur Heimat belebt auch die Liebe zum Schöpfer und zum ewigen Vater. Dann wird das deutsche Volk wieder lernen, in der Natur und in der Bibel zu lesen, auf die Stimme seines Gewissens zu achten und aus der Geschichte zu lernen. Geben wir also unsern Kindern die Natur und die Heimat wieder!

Die wirtschaftliche und pädagogische Bedeutung des Nadelarbeitsunterrichts.

Von Dr. **Mehner** in Oldenburg.

Es ist eine bekannte Tatsache, daß von Zeit zu Zeit berufene und unberufene Geister sich mit mehr oder weniger Verständnis und Glück an die Revision unserer Volksschullehrpläne wagen, entweder um zur Beseitigung vorhandener oder eingebildeter wirtschaftlicher Mißstände beizutragen, oder getrieben von ihrem pädagogischen Gewissen, das sie zwingt, prinzipiell gegen amtlich autorisierte pädagogische Fehler unserer Lehrpläne Stellung zu nehmen. Es ist in dieser Beziehung nur zu erinnern einerseits an die Bestrebungen zur Eingliederung des Handarbeitsunterrichts für Knaben und des Koch- und Haushaltungsunterrichts für Mädchen in unsere Lehrpläne, andererseits an die mit immer größerem Nachdruck auftauchenden Klagen über die durch unsere Lehrpläne veranlaßte Überbürdung unserer Schuljugend mit Unterrichtsstoff.

welche die Ursache der betrübenden Erscheinung sei, daß die Ausbildung in den für das Leben wichtigsten Fächern, Deutsch und Rechnen, in sehr vielen Fällen selbst bescheidenen Anforderungen nicht entspreche.

Es ist hier nicht der Ort, diese Bestrebungen auf ihre Berechtigung zu untersuchen, nur soviel muß noch hinzugefügt werden, daß es in der Hauptsache wirtschafts- und sozialpolitische Gründe sind, die von den Neuerern der zuerst genannten Kategorie für ihre Sache ins Feld geführt werden, und daß sich der Wucht einer solchen Begründung im ersten Anlaufe nur selten ein Mensch entziehen kann. Nur dadurch ist es begreiflich, daß der Einführung des Nadelarbeitsunterrichts in die deutsche Volksschule kein ernstlicher Widerstand entgegengesetzt worden ist, wie wir ihn jetzt bei den Bestrebungen zur Einführung des Koch- und Haushaltungsunterrichts in die deutschen Mädchenschulen erlebt haben und noch erleben, zumal bei jener Neuerung die Begründung zum großen Teil durch die Autorität der Gesetzgebung ersetzt wurde.

Denn auch der Nadelarbeitsunterricht gehört zu den vorhin kurz angedeuteten Mitteln, die Volksschule wirtschaftlichen Bestrebungen dienstbar zu machen, so daß demnach durch die Einführung dieses Unterrichts das Prinzip der allgemeinen Bildung, wie es auch § 1 des sächsischen Volksschulgesetzes aufstellt und anerkennt, entschieden durchbrochen worden ist. Als Beweis für diese Behauptung brauche ich zunächst nur auf den Umstand aufmerksam zu machen, daß dieser Unterricht schon dadurch, daß er nur der Ausbildung des weiblichen Geschlechts dient, eine gewisse berufliche Färbung besitzt, wenn man als den eigentlichen weiblichen Beruf denjenigen der Hausfrau und Mutter gelten läßt. Wenn man aber dieser Ansicht ist, so müßte man mit demselben Rechte auch der Einführung des Koch- und Haushaltungsunterrichts, natürlich so, wie das im Rahmen der Volksschule möglich ist, das Wort reden. Denn sichere Kenntnisse und Fertigkeiten auf diesem Gebiete sind für eine Hausfrau und Mutter ebenso wichtig als die Beherrschung der weiblichen Handarbeiten, wenn nicht für manche Kreise noch wichtiger. Ja, man könnte sogar noch weitergehen und seine Verwunderung darüber aussprechen, warum der Gesetzgeber nur dem weiblichen Geschlechte die Vorteile eines solchen speziell dem weiblichen Berufe entsprechenden Unterrichts teilhaftig werden läßt und nicht auch für das männliche Geschlecht als Ersatz einen Unterricht einführt, der dieses befähigt, als Hausherr und Hausvater einst seine Pflicht zu tun.

Wenn diese Konsequenzen erfüllt würden, dann könnte man allenfalls, wenn auch etwas gesucht, die Notwendigkeit eines solchen Unterrichts für die allgemeine Bildung anerkennen. Wenn man sich aber gar auf den Standpunkt der modernen Frauenrecht-

lerinnen stellt und jeden Beruf als der Frau zugängig gelten läßt, dann fällt auch diese Schlußfolgerung in sich zusammen und der Nadelarbeitsunterricht ist dann eben ein Unterricht, der nur einem speziellen Berufe, der natürlich auch von Männern ausgeübt werden könnte, dient, also ein reiner Berufsunterricht, der für die allgemeine Bildung nicht durchaus notwendig ist.

Es soll nun wieder nicht etwa untersucht werden, welcher von beiden Standpunkten der richtige ist, nur soviel sollte aus diesen Ausführungen hervorgehen, daß es zunächst wirtschaftliche Gründe gewesen sein müssen, welche zur Aufnahme dieses Unterrichts in den Lehrplan der Volksschule geführt haben, und daß wir demnach voll berechtigt sind, bei diesem Unterrichte wirtschaftliche Gesichtspunkte gelten zu lassen und ihn auf seine wirtschaftliche Bedeutung zu prüfen.

Freilich die Frage, ob durch die weiblichen Handarbeiten wirtschaftliche Werte erzeugt werden, braucht hierbei nicht berührt zu werden. Denn wenn dieser Gesichtspunkt auch noch in Betracht gezogen würde, dann müßten auch andere Beschäftigungen, die zweifellos wirtschaftliche Werte erzeugen und deren allgemeine Kenntnis wünschenswert ist, wie Landwirtschaft und Gartenbau, Obstbau und Geflügelzucht usw. in der Volksschule getrieben werden, wie manche Volksbeglücker wohl möchten!

Zum Zwecke einer solchen Prüfung müssen wir vielmehr zunächst einen kurzen Blick in die Geschichte der Entwickelung von Industrie und Handwerk tun, denn auch die weibliche Handarbeit ist, wie ja schon der Name andeutet, ein Handwerk, also ein Werk, das von der Hand mit Hilfe von Werkzeugen ausgeübt wird. Bei diesem Rückblick machen wir nun die eigenartige Erfahrung, daß der Pflichtenkreis der deutschen Hausfrau und Mutter in früheren Jahrhunderten, ja noch bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts in mehrfacher Beziehung ein viel größerer war als er jetzt ist. Denn die Gliederung, die das Handwerk der Gegenwart aufweist, hat es nur ganz allmählich im Laufe der Jahrhunderte erhalten. Es gab eine Zeit, in der noch keine Seifensieder und Kerzenfabrikanten, auch keine mechanische Spinnerei und Weberei, auch keine Damenschneider und -Schneiderinnen existierten, wo nur in den volksreichsten Gegenden Bäcker, Fleischer und Brauer zu treffen waren, so daß damals jede Hausfrau alle die zahlreichen und schwierigen Arbeiten, die jetzt von diesen Berufen ausgeübt werden, in ihren Grundzügen kennen mußte, wenn sie ihr Heim zu einem einigermaßen erträglichen gestalten wollte. Wenn damals eine Frau vom Stricken, Häkeln und Sticken keine Ahnung hatte, so brauchen wir ihr das nicht zu verargen. Und doch fällt in jene Zeit gerade die Periode, in der die Handstickerei und viele andere weibliche Handarbeiten ihre höchsten Triumphe

feierten, in der durch die Hand der Frau Kunstwerke entstanden, die wir noch heute mit Staunen bewundern und uns vergeblich bemühen, es ihnen nachzutun. Ist diese Erscheinung nicht ein Beweis dafür, daß die deutsche Frau befähigt ist, trotz der drückendsten Last häuslicher Pflichten, die auf ihren Schultern ruht, in einer ihrem besonderen Naturell entsprechenden Weise die Kunst zu pflegen, und zugleich ein Fingerzeig dafür, wie wir einen Unterricht auf diesem Gebiete, wenn er wirklich zur Veredlung des Menschen beitragen soll, zu gestalten haben?

Aber die erwähnte Überlastung der Hausfrau mit häuslichen Pflichten war nicht nur in den früheren Zeitläuften vorhanden, sie ist in der Gegenwart vielleicht noch größer, wenn auch in ganz anderer Beziehung. Denn während früher sich auch das Leben des Mannes in der Hauptsache im Hause abspielte, so daß er der Gattin einen großen Teil ihrer Sorgen und Lasten abnehmen konnte, kann in der Gegenwart der Mann oft nur wenige Abend- und Feiertagsstunden in der Familie zubringen, und auch dann ist er von seiner schweren Erwerbsarbeit meist so erschöpft, daß er diese wenigen Stunden fast ganz seiner Erholung widmen muß, und in manchen Arbeiter- und gewissen Beamtenkreisen muß der Ehemann oft sogar tage- und wochenlang getrennt von seiner Familie auswärts zubringen.

Die Frau der Gegenwart ist also bei Ausübung aller ihrer häuslichen Pflichten fast vollständig auf sich selbst angewiesen. Sie hat selbständig den gesamten Haushalt zu führen, die körperliche und geistige Erziehung der Kinder zu leiten, im Falle der Erkrankung eines Familiengliedes die erste Hilfe zu leisten und die Krankenpflege zu übernehmen oder zu überwachen, unter Umständen auch das gesamte Einkommen des Mannes zu verwalten und einzuteilen, kurzum eine ganze Anzahl von Handlungen auf Grund eigenster Entschließung auszuführen, von denen das gesamte Wohl und Wehe der Familie abhängt. Hat denn da diese Frau noch wirklich Zeit zu weiblichen Handarbeiten? Braucht sie demnach auch einen Unterricht auf diesem Gebiete? Man ist fast versucht, diese Frage mit „Nein" zu beantworten, und doch überzeugt uns ein Blick in manche bürgerliche und jede bessere Arbeiterfamilie vom Gegenteil. Die emsige, von früh bis spät fleißig schaffende Frau erübrigt des Abends immer ein Stündchen, wo sie nicht nur Kleider und Wäsche der Familie wieder in Ordnung bringt, sondern auch durch irgendeine Handarbeit zum Schmucke des Hauses beizutragen sich bemüht. Diese Stunden aber, in denen sich die gesamte Familie um des Lichtes gesellige Flamme versammelt, verkörpern ein gutes Stück der Poesie des deutschen Hauses, und wer diese Poesie etwa noch nicht kennen sollte, der wende sich an den deutschesten aller deutschen Maler, an Ludwig Richter, aus

dessen Bildern mit elementarer Gewalt diese Poesie den Beschauer erfaßt. Diese Poesie ist der Zauber des deutschen Heims, dem wir nicht zum geringsten Teile die Innigkeit des deutschen Familienlebens zu verdanken haben.

Nur ein solches inniges Familienleben enthält alle Grundbedingungen zu einer gedeihlichen Entwickelung der Hauswirtschaft, und alle Erfordernisse einer solchen, wie Häuslichkeit, Sparsamkeit, gute Kindererziehung u. dergl. stellen sich dann meist von selbst ein. Geschicklichkeit in weiblichen Handarbeiten aber gehört in jedem Falle dazu, um die Bemühungen der Frau, ihr Heim behaglich zu gestalten und wirtschaftlich vorwärts zu kommen, mit Erfolg zu krönen. Vom wirtschaftlichen Gesichtspunkte aus ist also ein Unterricht in weiblichen Handarbeiten eine ungemein segensreiche Einrichtung der Schule, die dadurch nach ihren Kräften dazu beiträgt, daß die Frau für ihre wichtigste Aufgabe in angemessener Weise ausgerüstet wird.

Freilich darf die Schule dem Mädchen dann nicht nur gerade die Fertigkeiten vermitteln, die es braucht, um Wäsche und Kleidung in Ordnung zu halten, sondern sie muß vor allem auch darnach streben, das jedem Mädchen angeborene Schönheitsgefühl zu wecken und zu pflegen und ihm die Betätigung desselben zu ermöglichen. Die notdürftigsten weiblichen Handarbeiten, die der Haushalt verlangt, kann das Mädchen gewiß auch ohne die Schule erlernen, wie wir das aus früheren Zeiten ja kennen, nicht aber die technisch schwierigeren Arbeiten und die mehr künstlerische Seite der Handarbeiten, nachdem unseren Frauen der Kunstsinn und der Kunstgeschmack mehr oder weniger abhanden gekommen ist.

Die wirtschaftliche Bedeutung des Nadelarbeitsunterrichts ist also vor allem darin zu suchen, daß er familienerhaltend wirkt, und da die Familie die Grundlage unseres Staatslebens bildet, so kann man getrost behaupten, daß er, wenn auch nur ganz bescheiden, zur Erhaltung des modernen Staates mit beiträgt. In einem sozialistischen und kommunistischen Staatswesen freilich, in dem öffentliche Speisehäuser und Kindererziehungsanstalten die Familie zu ersetzen suchen, in dem auch jeder Frau ihr spezieller Beruf zugewiesen und vielleicht gar die geheiligte Ehe perhorresziert wird, hätte ein solcher Unterricht keine Berechtigung mehr.

Wenn aber dieser Unterricht seiner wirtschaftlichen Bedeutung in vollem Umfange gerecht werden will, so darf er nicht doktrinär, sondern muß reale Bahnen wandeln, er darf dem System zuliebe nicht an veralteten Techniken festhalten, sondern muß aufmerksam den Pulsschlag des Lebens, die Entwickelung der modernen Industrie beobachten, um die Bedürfnisse des Augenblicks kennen zu lernen. Die Entschuldigung jener Mutter: „Ich schicke meine Tochter nicht in die Strickstunde, weil wir alle unsere Strümpfe

laufen!" enthält ein Fünkchen Wahrheit, wenn damit auch nicht gesagt werden soll, daß jetzt schon der Zeitpunkt gekommen sei, in dem das Stricken aus unserem Lehrplane verschwinden müsse. Aber in unserer Zeit der Dampfmaschinen und der Elektrizität, in der wir tagtäglich fast nie geahnte Verbesserungen unserer maschinellen Einrichtungen erleben, in der die Muskeln und in gewisser Beziehung sogar die Sinne der Menschen immer mehr durch Maschinen ersetzt werden, kann der Moment eintreten, wo die Ausübung irgendeiner Fertigkeit, die wir jetzt in unserem Handarbeitsunterricht üben, zu einem wirtschaftlichen Fehler, zu einer Verschwendung von Zeit und Arbeitskraft wird. Auch das Spinnrad, das doch von jeher das Symbol der nimmer rastenden, emsigen Hausfrau gewesen ist, mußte ja in unserer Zeit des Selfaktors, jener Maschine, bei der bis zu 150 Spindeln von einer Arbeiterin bedient werden, in die Rumpelkammer! Und so ist es denn unsere Pflicht, aufmerksam die Zeichen der Zeit in dieser Beziehung zu beobachten, damit wir den richtigen Zeitpunkt nicht versäumen und dann, von der Tatsache überrascht, zu Änderungen gezwungen werden. Lehrplan und Methode sind eben keine unumstößlichen Gesetze, die niemals der Revision bedürften.

Auf der anderen Seite aber brauchen wir durchaus nicht zu befürchten, daß die Maschine jemals die weibliche Handarbeit etwa ganz verdrängen könnte. Denn obwohl sie in allen Fällen exakter und genauer arbeitet als die menschliche Hand, so stehen ihre Arbeiten doch in bezug auf Haltbarkeit oft bedeutend den Handarbeiten nach, und überall da, wo es sich um künstlerische Ausführung handelt, versagen die mechanischen Hilfsmittel. Die Stickmaschine z. B., durch die 1 Arbeiter in derselben Zeit soviel fertigstellen kann, als sonst 50—75 Stickerinnen, ist auf kleine Muster angewiesen, die sich auf eine Maschinenlänge 50—100 mal wiederholen. Wenn es sich aber um größere Muster handelt, dann muß auch jetzt noch die Industrie an die menschliche Hand appellieren. Der vielfarbige und reichgemusterte Teppich läßt sich wohl mit der Maschine herstellen, nicht aber der kunstvolle Gobelin, bei dem der Verfertiger die Farbentöne genau dem nachzubildenden Gemälde anpassen muß! Die Maschine kann also der Handarbeit durchaus noch nicht Konkurrenz machen, es ist dieser jedoch durch die Maschine genau das Gebiet vorgeschrieben, auf dem sie entwickelungsfähig ist und bleibt.

Durch diese Erwägungen ist die wirtschaftliche Bedeutung des Nadelarbeitsunterrichts wenigstens einigermaßen gewürdigt worden, so daß nun die pädagogische Seite dieser Frage in Angriff genommen werden kann. In dieser Beziehung muß nun zunächst der Verwunderung darüber Ausdruck gegeben werden, daß dieser Unterricht in der Hauptsache immer nur als ein rein technischer

angesehen wird. In vielen Teilen des deutschen Sprachgebietes werden aus diesem Grunde die Lehrerinnen für diesen Unterricht geradezu als technische oder auch als Industrie-Lehrerinnen bezeichnet. In dem Lehrplane einer großen Stadt ferner, der allerdings vom Jahre 1891/92 ist und seit dieser Zeit wahrscheinlich mehrfache Umarbeitungen erfahren hat, werden den eigentlichen Lehrstoffen aller anderen Unterrichtsfächer einleitende Bemerkungen vorausgeschickt, in denen über Ziel und Aufgabe des betreffenden Gegenstandes, über ihre Verknüpfung untereinander und ihre Bedeutung für die formale Bildung gesprochen wird, der Lehrplan für den Nadelarbeitsunterricht aber zählt lediglich die zu behandelnden Techniken auf, und nur beim Zeichenunterricht ist erwähnt, daß dieser fortwährend die Beziehungen zur weiblichen Handarbeit in den Vordergrund zu stellen habe. Diese Ausnahmestellung nun, die in diesem Lehrplan der Handarbeitsunterricht einnimmt, muß zu der Annahme veranlassen, daß durch diesen dieser Unterricht als ein rein technischer hingestellt werden soll. Wenn er das aber wäre, dann hätte er trotz seiner großen wirtschaftlichen Bedeutung keinen Platz in der Volksschule, die vor allem die Aufgabe zu erfüllen hat, die gesamten geistigen Fähigkeiten des Menschen harmonisch auszubilden und für den Kampf des Lebens vorzubereiten. Unterrichtsstoffe aber, die dieser Aufgabe nicht dienen können, haben kein Heimatsrecht in der Volksschule. Wie steht es nun in dieser Beziehung mit dem Nadelarbeitsunterricht?

Bei Beantwortung dieser Frage knüpfe ich an die bereits erwähnten Beziehungen des Zeichenunterrichts zu den weiblichen Handarbeiten an, wenn ich auch erwarten muß, bei diesen Ausführungen auf den Widerspruch mancher moderner Zeichenmethodiker stoßen zu müssen. Nach meiner Meinung hat nämlich der Zeichenunterricht für Mädchen zwar ohnstreitig die Aufgabe, sie in den reichen Formenschatz der Natur einzuführen, aber auch die, zu zeigen, wie die Frau diesen Schatz für ihre speziellen Tätigkeiten in geschmackvoller, vielleicht sogar künstlerischer Weise verwenden kann. Diese Aufgabe kann aber der Zeichenunterricht allein nicht erfüllen, die Anwendung ist zum großen Teil Sache des weiblichen Handarbeitsunterrichts. Zur Erläuterung dieser Behauptung muß ich eine kleine Episode erzählen, die ich dem Stadtschulrat Kerschensteiner in München verdanke. Bei Gelegenheit einer Sommerreise kommt dieser Herr auch in eine bayrische Bauernhütte in der Alpengegend, in der eine Frau emsig mit einer weiblichen Handarbeit beschäftigt ist. Voll Staunen blickt er auf die tadellose, mit unverkennbarem Kunstgeschmack hergestellte Arbeit und sucht, jedoch vergeblich, die Vorlage, nach welcher die Frau arbeitet. Er kann deshalb die Frage nicht unterdrücken, nach welcher Vorlage

sie eigentlich ihre Arbeit herstelle. Da zeigt die Frau auf den Fußboden und spricht: „Da schaun's, da liegt sie!" Und welches ist diese Vorlage? Ein im Garten gepflückter Efeuzweig! Diese Erzählung illustriert in vorzüglicher Weise meine Behauptung von den gegenseitigen Beziehungen des Zeichen- und Handarbeitsunterrichts. Jener hat dafür zu sorgen, daß die Naturformen klares, unverwischbares Eigentum des Geistes werden, dieser hat die Aufgabe, zur Reproduktion, zur Wiedergabe dieser Formen anzuleiten. Jener hat die Formenstellungen zu schaffen, dieser die Formenstellungen fließend zu machen und die Anwendungsarten und -gebiete zu zeigen. Wenn der Nadelarbeitsunterricht auf den oberen Stufen nur vorgelegte Muster wiedergeben läßt, auch wenn diese allen künstlerischen Anforderungen genügen sollten, dann steht er noch auf dem Standpunkte, den der Zeichenunterricht vor Jahrzehnten einnahm, als er sich noch mit dem Kopieren von allerlei Vorlagen begnügte. Wenn er dagegen so arbeitet, wie ich es vorhin angedeutet habe, dann wirkt er nicht nur formalbildend, indem er Leben und Fluß in die Vorstellungsmassen bringt, sondern er erzieht auch in einer Vollendung, um die ihn mancher andere Unterrichtsgegenstand beneiden kann, die Schülerinnen zur Selbständigkeit. Freilich sind hierbei große Schwierigkeiten zu überwinden, die in der Hauptsache durch das Material und durch die spröden Techniken, denen sich vielfach nicht ohne Zwang die einzelnen Formgedanken anpassen lassen, entstehen, und es wird wohl nicht so ohne weiteres gelingen, jedes Mädchen zu der Fertigkeit jener Bauerfrau zu bringen. Daß ein solcher Unterricht aber von hoher pädagogischer Bedeutung ist, braucht nach dem Gesagten wohl nicht weiter erläutert zu werden. Er ist in diesem Falle ein Unterricht, der neben dem Zeichenunterrichte in hohem Maße zur Veredelung des Geschmacks unserer Schülerinnen beiträgt. In unseren Tagen, wo die Forderung „Kunst in der Schule!" zu einem geflügelten Worte für die Pädagogik geworden ist, so daß oft sogar gewagte Experimente gemacht worden sind, um die Schule in die deutsche Kunst einzuführen, sollte man bei diesen Bestrebungen vor allem die der Schule zu Gebote stehenden Mittel mehr ausnützen, als es bisher geschehen ist. Und der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten ist ein solches Mittel, an das freilich unsere Kunstpädagogen bis jetzt wohl noch nicht gedacht haben, da ja diese Arbeiten nicht die sogenannte reine Kunst, sondern das Kunstgewerbe pflegen. Wenn aber auf diese Ausführungen entgegnet werden sollte, daß die Erfüllung dieser Aufgabe Sache der Kunstgewerbeschule für die weibliche Jugend sei, so muß dieser Einwurf zwar zunächst als richtig anerkannt werden, es ist aber doch darauf zu entgegnen, daß ich auch bei diesen Bestrebungen der Volksschule den Charakter der

Elementarschule gewahrt wissen will. Es sollen durchaus nicht kunstgewerbliche Aufgaben in die Volksschule hineingetragen werden, sondern es soll hier nur die elementare Grundlage geschaffen werden, die in bezug auf das weibliche Kunstgewerbe Eigentum des gesamten weiblichen Geschlechtes unserer Nation sein sollte. Auch wiederhole ich hier, daß diese Aufgabe nicht der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten allein, sondern dieser im Verein mit dem Zeichenunterricht erfüllen soll, und daß es vor allem Sache des ersteren ist, die technische Verwendbarkeit der Formvorstellungen zu zeigen.

Denn obwohl der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten nicht ein rein technischer Unterricht ist, so ist er doch in der Hauptsache ein technischer, ebenso wie Schreiben und Zeichnen. Die Anwendung, die Ausführung, die Übung muß also immer seine starke Seite bilden. Darin liegt aber zugleich eine weitere pädagogische Bedeutung dieses Unterrichts begründet, die sich wieder an ein geflügeltes Wort der modernen Pädagogik: „Erziehung zur Arbeit!“ anschließen läßt. Wie berechtigt diese Forderung ist, erkennen wir sehr bald, wenn wir die häuslichen Verhältnisse der Gegenwart mit denen früherer Zeiten vergleichen. Wenn wir sehen, wie ehemals, als es noch keinen Arbeiterstand im heutigen Sinne gab, Vater und Mutter mit Fleiß sich bemühten, ihre Kinder in allerhand nützlichen Beschäftigungen zu unterweisen und sie zu arbeitsamen Menschen zu erziehen, während sie jetzt in diesem Stande hierzu in den meisten Fällen weder Lust noch Zeit haben; wenn wir weiter sehen, wie auch in den besseren Kreisen die Jugend mit allerhand Vergnügungen die Zeit totschlägt und höchstens zum Zeitvertreib sich mit allen möglichen dilettantischen und kostspieligen Kunstspielereien, wie Brennen, Schnitzen, Malen usw. beschäftigt, dann kommen wir gewiß zu der Überzeugung, wie ungemein nötig es ist, unsere Jugend zur Arbeit, zu ernster, zielbewußter Arbeit zu erziehen, zumal der Mensch infolge unserer modernen Kulturentwickelung jetzt fast alles, was er sich früher im Schweiße seines Angesichts selbst schaffen mußte, für ein billiges Geld mühelos erwerben kann. Wie es in dieser Beziehung in den großen Städten aussieht, braucht kaum geschildert zu werden. Es ist bekannt, wie hier die jeder Aufsicht entbehrenden Kinder, sowie die jungen Burschen und Mädchen der unteren Volksschichten ihre sogenannte Erholung suchen. Aber auch in kleinen Orten und auf dem platten Lande sieht es vielfach nicht anders aus, weil sich ein Ersatz für das Spinnen — ich denke hier nur an die weibliche Jugend —, das sonst die Abende der jungen Mädchen auf dem Lande ausfüllte, noch nicht recht eingebürgert hat. Da ist es nun gerade der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten, welcher in dieser Beziehung bereits Abhilfe geschaffen hat, aber noch weiter helfend

eingreifen muß. Denn es gibt tatsächlich noch weite Gebiete in unserem deutschen Vaterlande, wo der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten noch keine Heimstätte gefunden hat oder in einer Weise erteilt wird, daß diese Arbeiten nicht festen Fuß in den breiten Volksschichten fassen können. Denn da dieser Unterricht technische Fertigkeiten vermitteln will, so erreicht er seinen Zweck nur, wenn er diese technischen Fertigkeiten bis zur vollkommenen Beherrschung einübt. Das ist aber bei einer geringen Stundenzahl, wie wir sie in einzelnen Schulen finden, absolut unmöglich. Ein solcher Unterricht kann sogar für die Erziehung der jungen Mädchen gefährlich werden. Denn sie müssen, wenn die Schule schon auf ein anderes Arbeitsgebiet übergeht, obwohl das frühere noch gar nicht beherrscht wird, zu der Überzeugung kommen, daß es gar nicht nötig ist, eine Sache gründlich zu erlernen, so daß sie auch später von einem Gebiete zum andern, von einer Arbeit zur andern übergehen, überall nur Geringwertiges leisten und doch fest davon überzeugt sind, daß ihre Arbeiten in jeder Beziehung vollkommen sind, eine Erscheinung, die bei der angeborenen Flatterhaftigkeit vieler Mädchen sogar für ihre Charakterbildung verderblich ist. Wenn also die Lehrpläne ein Zuviel aufweisen, dann scheue man sich nicht, ein oder das andere Gebiet zu streichen, auf dem die Mädchen bei der zur Verfügung stehenden Zeit nicht zur vollkommenen Beherrschung der Technik gelangen können, wehre sich aber auch mit aller Macht gegen die Aufnahme neuer Gebiete, wenn diese nicht durch die fortschreitende wirtschaftliche Entwickelung unbedingt geboten sind, wenn ihr pädagogischer Wert ein zweifelhafter, wenn die Technik eine minderwertige oder wenn es von vornherein klar ist, daß sie keine wertvolle Bereicherung der weiblichen Fertigkeiten bedeutet.

Ein Punkt muß jedoch hierbei noch berührt werden. Es ist bekannt, daß Unterricht und Erziehung möglichst individuell zu gestalten sind. Wir rüsten uns infolgedessen mit möglichst umfangreichen Kenntnissen in Psychologie aus, um in der Lage zu sein, die Individualität unserer Schüler zu studieren und sie dieser entsprechend zu behandeln. Leider aber machen die überfüllten Klassen in den meisten Fällen unsere Bemühungen zuschanden. Es werden uns vielfach nur die hervorstechendsten Eigenheiten unserer Schüler bekannt, und an die Stelle der beabsichtigten individuellen Behandlung tritt eine solche, die mehr dem Durchschnitt der Klasse als dem einzelnen Schüler entspricht. Es gibt aber nicht bloß eine persönliche Individualität, sondern auch eine Individualität des Geschlechts, wenn man mit einer gewissen Erweiterung dieses Begriffes so sagen will. Diese entweder dem gesamten männlichen oder dem ganzen weiblichen Geschlecht in seiner Gesamtheit eigentümlichen psychischen Verhältnisse, die mit

dem Namen „Geschlechtsindividualität" bezeichnet werden sollen, treten viel ungesuchter in die Erscheinung, da sie entweder durch die historische Entwickelung oder durch den besonderen Organismus des einzelnen Geschlechts bedingt sind, so daß wir über dieselben, auch ohne sorgsame Beobachtung des einzelnen Individuums, genugsam orientiert sind. Trotzdem das nun der Fall ist oder wenigstens sein sollte, nehmen unsere Schullehrpläne im allgemeinen auf diese Geschlechtsindividualität wenig oder gar keine Rücksicht. Religion, Rechnen, Deutsch, Geographie, Geschichte, Naturkunde werden den Mädchen in derselben Weise unterbreitet wie den Knaben, und es ist in den meisten Fällen aus dem Inhalte eines Lehrplanes nicht zu entscheiden, ob er für Mädchen oder Knaben gültig ist.

Nur auf einem Gebiete sind die Mädchen den Knaben gegenüber im Vorteile. Es ist für sie ein Unterrichtsstoff aufgenommen, der ihren speziellen Interessen, ihrer besonderen Befähigung entgegenkommt: der Nadelarbeitsunterricht. Dieser Vorteil ist ungemein hoch zu schätzen, denn es ist durch die Einfügung dieses Unterrichts erfolgreich ein Schritt zu einer spezifisch weiblichen Erziehung in unseren Mädchenschulen getan worden. Der Zeichenunterricht ist teilweise diesem Beispiele gefolgt, denn er zeigt in vielen Schulen ein speziell den weiblichen Interessen und Bedürfnissen entgegenkommendes Gepräge. Aber bei den meisten anderen Unterrichtsfächern ist das, obwohl es entschieden notwendig und durchführbar ist, vielfach noch nicht der Fall. Daß aber durch den Nadelarbeitsunterricht das Prinzip anerkannt und, wenn auch nur für dieses Fach, durchgeführt ist, ist ein weiteres sehr wichtiges Moment für die große pädagogische Bedeutung dieses Unterrichts.

Dreierlei ist es also vor allem, worin die pädagogische Bedeutung des weiblichen Handarbeitsunterrichts, sein hoher Wert für die formale und praktische Erziehung des Mädchens gesucht werden muß: er trägt einmal bei zur Ausbildung des künstlerischen Geschmacks der Mädchen und dadurch zur Veredelung ihres Charakters, er erzieht sodann wie kein anderer Unterricht zur praktischen Arbeit, und er ist endlich ein Unterricht mit spezifisch weiblichem Gepräge, der zuerst dem Prinzip der besonderen weiblichen Erziehung Geltung verschafft hat. Daß er aber außerdem noch eine ganze Anzahl sehr wertvoller Momente enthält, die er übrigens zum großen Teil mit dem übrigen Schulunterricht gemein hat, wie Erziehung zur Gewissenhaftigkeit, peinlichen Sauberkeit, Sorgfalt in der Ausführung, Konzentrierung der Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Gebiet, Freude an der Arbeit u. v. a. m., das soll hier nur kurz angedeutet werden. Bei diesem hohen erzieherischen Werte dieses Unterrichts müssen wir demnach den gesetzgebenden Faktoren für die seinerzeit geschehene Aufnahme dieses

Unterrichts in die Reihe der Unterrichtsgegenstände der deutschen Mädchenschule ungemein dankbar sein, obwohl für diese Einführung sowohl früher als auch jetzt noch in der Hauptsache soziale und wirtschaftliche Gründe maßgebend waren und sind. Und wenn auch andere Stoffe, die aus wirtschaftlichen Gründen durch die Bemühungen einer gewissen Sorte von Sozialpolitikern, die die Volksschule als ein Allheilmittel für soziale Schäden ansehen, in die deutsche Volksschule eingeführt würden, Fremdkörper im Organismus derselben bleiben würden, ist der Nadelarbeitsunterricht jedoch kein solcher Fremdkörper, sondern ein integrierender Bestandteil der deutschen Mädchenschule, ohne den die richtige und allseitige Erziehung der Mädchen gar nicht gedacht werden kann. Zwar haftet ihm etwas speziell Berufliches an, das scheinbar nicht zur allgemeinen Bildung der Menschen gehört, aber gerade diese speziell berufliche Seite in Verbindung mit seiner pädagogischen Bedeutung sichert ihm eine hervorragende Stellung in der Mädchenerziehung. Möchte doch der gesamte Lehrplan unserer Mädchenschulen bald überall eine solche Gestaltung annehmen, daß er erkennen läßt, unsere Mädchen sollen nicht bloß Menschen, sondern in erster Linie brauchbare Frauen und Mütter werden!

Kleine Mitteilungen.

Eine Naturschilderung aus dem vierten Jahrhundert nach Christo. Alexander v. Humboldt hegte für einen Brief besondere Vorliebe, den der gelehrte und geistvolle Kirchenfürst Basilius der Große an seinen Freund Gregor von Nazianz geschrieben hat. Humboldt fand in der darin enthaltenen einfachen Schilderung der Landschaft und des Waldlebens Gefühle ausgesprochen, welche sich mit denen der modernen Zeit inniger verschmelzen als alles, was wir aus dem griechischen und römischen Altertum überkommen haben. Der von einem feinen Natursinn des großen Theologen zeugende Brief ist geschrieben zur Zeit, als sich Basilius nach Pontus am Flusse Iris begeben hatte, um in der stillen Einsamkeit die Reinigung für seine Seele zu finden. Er lautet: „Gott hat mich einen Ort finden lassen, wie er uns beiden oft in der Einbildungskraft vorgeschwebt. Was diese uns in weiter Ferne gezeigt, sehe ich jetzt vor mir. Da ist ein hohes Gebirge, von Wald bedeckt, von frischen, immer fließenden Wassern befeuchtet. Am Fuße des Berges dehnt sich eine weite Ebene hin, fruchtbar durch die Dünste, die sie benetzen. Der umgebende Wald, in welchem sich vielartige Bäume zusammendrängen, schließt mich ab wie in einer festen Burg. Die Einöde ist von zwei tiefen

Talschluchten begrenzt. Auf der einen Seite bildet der Fluß, wo er vom Berge schäumend herabstürzt, ein schwer zu überschreitendes Hindernis, auf der anderen verschließt ein breiter Bergrücken den Eingang. Meine Hütte ist auf dem Gipfel so gelegen, daß ich die weite Ebene überschaue und den ganzen Lauf des Iris. Der Fluß meiner Einöde, reißender als irgendeiner, den ich kenne, bricht sich an der vorspringenden Felswand und wälzt sich schäumend in den Abgrund, dem Bergwanderer ein anmutiger, wundervoller Anblick, den Eingeborenen nutzbar zu reichlichem Fischfang. Soll ich dir beschreiben die befruchtenden Dünste, welche aus der feuchten Erde, die kühlen Lüfte, welche aus dem bewegten Wasserspiegel aufsteigen? Soll ich reden von dem lieblichen Gesang der Vögel und der Fülle blühender Kräuter? Was mich vor allem reizt, ist die stille Ruhe der Gegend. Sie wird bisweilen nur von Jägern besucht, denn meine Wildnis nährt Hirsche und Herden wilder Ziegen, nicht eure Bären und Wölfe. Wie sollte ich diesen Ort mit einem anderen vertauschen?"

Das deutsche Bildungswesen. Friedrich Paulsen gibt in seinem Buche: „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung"[1]) eine ebenso knapp gehaltene als interessante Darstellung der Geschichte des deutschen Bildungswesens. Indem er diese Darstellung immer im Rahmen der allgemeinen Kulturbewegung hält, weiß er die hier herrschenden Tendenzen und ihre Einwirkung auf die Gestaltung des Bildungswesens klar und deutlich hervorzuheben. Am Ende seines geschichtlichen Überblicks stellt er wertvolle Betrachtungen an. Wir geben sie mit Genehmigung des Verfassers und der Verlagsbuchhandlung wieder. Sie enthalten einen beachtenswerten Ein- und Ausblick.

Überblickt man die Geschichte des Bildungswesens, so treten zwei durchgehende Grundzüge hervor: der eine die fortschreitende Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens, der andere die beständige Ausbreitung schulmäßiger Bildung über immer weitere Kreise, wenn man will: die Demokratisierung der Bildung.

Das erste Stück, man kann es auch als fortschreitende Teklerikalisierung bezeichnen, tritt zunächst zutage in der äußerlichen Säkularisierung, dem Übergang des Schulregiments von der Kirche auf den Staat. Im Mittelalter lag das gesamte Bildungswesen in den Händen der Kirche: gegenwärtig hat die politische Gewalt überall die Leitung an sich genommen, der Kirche

[1]) Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwickelung. Von Professor Friedrich Paulsen in Berlin. („Aus Natur und Geisteswelt." Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. 100. Bändchen.) Verlag von B. G. Teubner in Leipzig. [IV u. 192 S.] geh. ℳ 1.—, geschmackvoll geb. ℳ 1.25.

nur noch ein Mehr oder Weniger an Einfluß aus mehr oder weniger gutem Willen überlassend, namentlich im Gebiet der Volkserziehung. Die Universitäten haben schon im Mittelalter den Anfang gemacht, die höheren Schulen sind seit der Reformation gefolgt, zuerst in den protestantischen Gebieten, und im 18. und 19. Jahrhundert ist auch die Volksschule immer mehr verstaatlicht. Die Ursache für diese Bewegung liegt offenbar in dem allgemeinen Zurückgehen der Kirche, dem Vordringen des Staats als der herrschenden Form des modernen Lebens, was wieder mit der fortschreitenden Verdiesseitigung der gesamten Denk- und Empfindungsweise der abendländischen Völkerwelt in sichtbarem Zusammenhang steht: das Jenseits sinkt und verliert fortwährend an Motivationskraft, und mit ihm verliert die Kirche an Einfluß.

So der bisherige Verlauf. Und wir haben keine Ursache zu glauben, daß in dieser Hinsicht eine Rückwärtsbewegung eintreten wird. Partielle und vorübergehende Rückströmungen sind möglich. Die Kirche hat ihren Anspruch auf die Herrschaft in der Schule nicht aufgegeben; besonders die katholische Kirche hält ihn fest, wie sie denn überhaupt keinen ihrer Rechtsansprüche jemals fallen läßt. Und in der Tat, man kann ihr zugeben: dem Begriff nach gehört die Erziehung eigentlich zu dem Gebiet, das die Kirche als ihre Domäne betrachtet und zu betrachten nicht umhin kann, zum Gebiet der cura animarum, der Seelen- und Sittenleitung. Aber geschehene Dinge lassen sich nicht ungeschehen machen. Der Staat wird die Regulierung des Erziehungswesens, nachdem es durch den Lauf der Dinge und nicht ohne Schuld der Kirche, die seit dem Ausgang des Mittelalters fast nur noch retardierendes Moment in der Kulturbewegung gewesen ist, an ihn gekommen ist, sich nicht wieder entreißen lassen. Und man muß gestehen, es hängt auch mit seinen erweiterten Zwecken und Aufgaben zu eng zusammen, als daß er jemals zulassen könnte, daß es wieder aus einem politicum ein ecclesiasticum werde. Ist die Selbsterhaltung und Erhöhung des Volks in seinem ganzen Status, in seinem politischen und wirtschaftlichen, in seinem geistigen und sittlichen Stande die Aufgabe, die sich der moderne Kulturstaat stellt (er ist ja in der Tat nichts anderes als die Organisation des Volks für diesen Zweck), so kann er gegen die Heranbildung des Nachwuchses, auf der die Erhaltung der gesamten Kultur unmittelbar beruht, nicht gleichgültig sein, kann sie auch nicht einer von ihm unabhängigen Macht überlassen, in dem guten Glauben, daß diese die Aufgabe in seinem Sinne und zu seinem Zwecke leiten werde. Das liegt so auf der Hand, daß auch die Staaten, die am längsten gegen diese Aufgabe des politischen Gemeinwesens gleichgültig gewesen sind, der englische z. B., in dem letzten Menschenalter sich der Regelung und Förderung des Volksbildungs-

wesens ganz ernstlich anzunehmen begonnen haben. Man darf wohl sagen: die jüngsten Erfolge des deutschen Volks haben wesentlich dazu beigetragen, den übrigen Völkern einleuchtend zu machen, wie bedeutsam eine vom Staat geleitete und geförderte nationale Erziehung und Bildung der gesamten Bevölkerung für die kraftvolle Selbstdurchsetzung des Volks auch in militärischer und wirtschaftlicher Hinsicht ist; die Sorglosigkeit, womit manche der Kirche oder der Selbstregulierung durch Angebot und Nachfrage das Schulwesen lange überlassen hatten, hat jetzt in allen europäischen Ländern und darüber hinaus eifriger Staatsfürsorge Platz gemacht.

Als zweiter Grundzug neben der fortschreitenden Verstaatlichung und Verweltlichung der Schule und des Unterrichts stellte sich uns die unablässig fortschreitende Ausbreitung der Schulbildung über immer weitere Kreise der Bevölkerung dar, wenn man will: die fortschreitende Demokratisierung der Bildung, zugleich mit zunehmender Sozialisierung der Bildungsfürsorge.

In schematischer Übersicht kann man die Entwicklung so darstellen. Im Mittelalter gab es nur für den ersten Stand, den geistlichen, öffentliche Bildungsanstalten; das herrschende Bildungsideal war dementsprechend das klerikale. Mit der Renaissance und Reformation traten der zweite und dritte Stand in die Bewegung ein; nachdem die Universitäten schon in der zweiten Hälfte des Mittelalters die alte Gebundenheit rein klerikaler Bildung aufgelockert hatten, begannen der Herren- und Bürgerstand sich der Bildung und der Bildungsmittel in steigendem Maße zu bemächtigen. Zunächst gibt ein aristokratisches Bildungsideal, vorgebildet in der Renaissance, dem 17. und 18. Jahrhundert das Gepräge: der weltliche Herrenstand bestimmt den Typus der vornehmen Bildung. Seit dem Durchdringen der Aufklärung und des Neuhumanismus gegen Ende des 18. Jahrhunderts übernimmt die „bürgerliche" Gesellschaft die Führung, sie bestimmt im 19. Jahrhundert den Zuschnitt des herrschenden Bildungsideals: es ist das Bildungsideal des hellenisierenden Humanismus. Daneben hatte allmählich auch die breite Masse einigen Anteil an der Bildung und den Bildungsmitteln gewonnen: Lesen und Schreiben waren schon seit dem 16. Jahrhundert mehr und mehr gemein geworden; im 19. Jahrhundert ist der alte, noch rein kirchliche Charakter auch der Volksschule allmählich im Sinne des „humanistisch-bürgerlichen" Bildungsideals umgewandelt worden. Führen wir die Linien der bisherigen Bewegung weiter, so würde also das 20. Jahrhundert eine allgemeine Volksbildung bringen, an der auch der vierte Stand, auch die breite Masse der Bevölkerung vollen Mitbesitz hätte, die Verwirklichung des Fichteschen Ideals einer Nationalbildung, die keinen Pöbel mehr kennt. Das Ziel wäre nicht Gleichheit der Bildung aller, aber Anteil aller Glieder des

Volkes, eines jeden nach Kraft und Gelegenheit, an einer allen zugänglichen einheitlichen, volkstümlichen Geisteskultur.

Ich deute einige Tendenzen an, die auf eine Fortbewegung auf dieser Linie hinzielen. Das letzte Menschenalter hat uns zwar nicht der Einheitsschule, aber einem einheitlichen nationalen Schulsystem sichtlich ein beträchtliches Stück näher gebracht. Die alte Kluft zwischen Gelehrten- und Volksbildung beginnt von beiden Seiten her überbrückt zu werden. Das Gymnasium hat den Charakter der alten Lateinschule, einer Schule, in der von Anfang an die lateinische Sprache die Alleinherrschaft hatte und die deutsche proskribiert war, längst aufgegeben; seit der Beseitigung des lateinischen Aufsatzes hat es auch die lange festgehaltene Fiktion fallen lassen, daß die gelehrte Welt noch eine andere Sprache schreibe und spreche als das Volk. Der Arzt, der Jurist, der Pastor, der Lehrer, der Gelehrte, sie affektieren nicht mehr, eine Geheimsprache nötig zu haben, wie es noch vor ein paar Menschenaltern der Fall war; die Überreste des Lateingebrauchs sind überall im Schwinden; alle Volksgenossen sprechen und schreiben eine Sprache. Kommen doch seit kurzem auch Studierende auf die Universität, die überhaupt kein Lateinisch mehr verstehen.

Von der andern Seite streckt sich die Volksschule der höheren Schule entgegen. Die Steigerung des Kursus erleichtert den Übergang in die Mittel- und die höhere Bürgerschule und durch die Oberrealschule auf die Universität. Die Aufnahme einer fremden Sprache in den Unterricht des Volksschullehrerseminars weist darauf hin, daß auch für die gehobene Volksschule der Großstädte, vor allem der See- und Handelsstädte, bei der steigenden Intensität des Verkehrs der Unterricht in einer fremden Sprache als eine Aufgabe der Oberstufe in Sicht kommt.

Noch auf eine allgemeine Tendenz, die im Sinne der inneren Angleichung der getrennten Bildungssphären wirkt, sei hier hingewiesen: auf jenen realistischen Zug, der durch das ganze Erziehungswesen der Gegenwart geht und es der Wirklichkeit, der Arbeit, dem Handeln zuführt. Überall, von der Hochschule bis zur Volksschule, vollzieht sich in der Methode des Unterrichts eine entsprechende Wendung: vom literarisch-buchmäßigen Lernen zur unmittelbaren Erfassung und Handhabung des Wirklichen selbst. Das selbständige Arbeiten und Experimentieren hat in dem naturwissenschaftlichen und medizinischen Unterricht unserer Hochschulen den alten Typus des Lehrens und Lernens durch Buch und Vorlesung immer mehr überwunden. Derselbe Vorgang vollzieht sich in den niederen Schulen und wird immer mehr durchdringen; Amerika und England sind uns in der Schaffung von Schullaboratorien und Schulwerkstätten vorangegangen, hier werden schon in der Volksschule die Schüler an die Dinge selbst zu eigener

Beobachtung und Bearbeitung herangeführt. Auch die Ausbreitung des Turnens und der Spiele wirkt in demselben Sinne. Wenn erst jede Stadt und jedes Dorf einen Spielplatz haben wird, wo sich die Jugend zur Messung der Kräfte begegnet, dann wird auch dieser als ein Vereinigungspunkt wirken, der die durch die alte Bildung Getrennten zusammenführt.

Und endlich — es hat niemals eine Zeit gegeben, wo die Masse der Bevölkerung von solchem Bildungshunger durchdrungen war wie gegenwärtig. Es hängt damit zusammen, daß es keine Zeit gegeben hat, die der eigenen Kraft freiere Möglichkeit des Aufsteigens zu höherer Stellung und Wirksamkeit geboten hätte. Die Elastizität und Hoffnungsfreudigkeit der neuen Welt jenseits des Ozeans, die jedem Willen und jeder Begabung ohne Rücksicht auf Geburt und Herkunft freie Bahn zur Betätigung gibt, übt auch auf die alte Welt eine belebende Rückwirkung; steht doch der Weg in die neue jedem offen. Und warum sollte also nicht eine neue Welt auch auf dem Boden der alten selbst erwachsen? Man mag der mächtigen Arbeiterbewegung, die beherrschend durch unsere Zeit geht, manchen Vorwurf machen, ihre Gleichgültigkeit gegen die Nation, die übrigens, vermute ich, im Ernstfall sich bald als windige, von außen ihr suggerierte Parteiphrase erweisen würde, die Gehässigkeit ihrer Polemik, die Leichtfertigkeit ihrer Disposition über die Zukunft: trotz alledem bedeutet sie eine große Aufwärtsbewegung; die Massen sind aus dem trägen Dahinleben zwischen stumpfsinnig ertragener Arbeitslast und bloß sinnlichem Genießen erwacht, eine Idee der Zukunft ist in ihnen lebendig und zieht alle Kräfte in ihren Dienst. Eine Fülle lebendiger Interessen ist dadurch entbunden worden; Natur und Geschichte sprechen zu Menschen, die eine Frage, die Frage der Zukunft, an sie zu richten haben. Eine umfangreiche Literatur in Gestalt von Büchern und Zeitschriften ist entstanden, die alle Dinge mit der neuen Idee durchleuchtet; diese Literatur mag sehr weit von wissenschaftlicher Exaktheit und kritischer Vorsicht, sehr weit auch von der Wahrheit sich entfernen, eines hat sie für sich: sie wird mit Leidenschaft gelesen, studiert, angeeignet; ihr erst ist es gelungen, die Massen zu Lesern zu machen. Und auch daran zweifle ich nicht, daß die neue Arbeiterbewegung auch sittliche Kräfte entbunden hat, Kräfte der Selbstbeherrschung und Selbstdisziplin, der Hingebung und der Aufopferung für die Sache. Ob die Sache an sich gut und möglich ist, diese sittlichen Kräfte behalten ihren Wert und werden nicht verloren sein. Vielleicht wiederholt sich auch hier das alte Erlebnis: man zieht aus, ein Traumland zu suchen und findet eine reale Welt; das Utopien der Sozialdemokratie liegt vielleicht nirgends auf der Welt: führt aber das Suchen darnach unserer allzu bequem auf dem Faulbett

der Macht und des Herkommens sich streckenden Gesellschaft neue Ideale und neue Kräfte zu, so hat es seine Bestimmung erfüllt.

Nach allem: es gibt keine Seite des geschichtlichen Lebens, die mehr geeignet ist, die Seele zu hoffnungsreicher Aussicht in die Zukunft zu stimmen, als die Geschichte des Bildungswesens. In allem Wandel der äußeren Völkerschicksale scheint sich hier eine Idee zu erhalten und durchzusetzen, die mit der Bestimmung unseres Geschlechts innigst verwachsen ist, die Idee der Humanität, die sich durch die Fülle der Zeiten und in der Mannigfaltigkeit der Nationen immer reicher entfaltet. Im Gebiete des Bildungswesens gedeiht zwischen denselben Nationen, die als Konkurrenten um Macht und Reichtum sich hassen und Krieg führen, friedlicher Wetteifer und gastlicher Austausch; das Gastrecht in den Bildungsanstalten ist so alt als diese selbst. Auf demselben Boden wird auch zwischen den gesellschaftlichen Klassen, die sich im politischen und sozialen Leben befehden, Eintracht, Verständnis und Vertrauen keimen: keine schönere Hoffnung als die, daß sich hier durch gegenseitiges Geben und Nehmen die Entfremdeten wieder finden.

Das aber wäre das Ideal einer wahren Nationalbildung: nicht Gleichheit der Bildung aller, sondern: auf dem Grunde einer einheitlichen Volksbildung, die selbst wieder als ein Glied der Menschheitsbildung eingeordnet wäre, ein Höchstes von individueller Ausbildung, nach der unendlichen Vielheit der Aufgaben, der Kräfte und Begabungen, welche die schöpferische Natur hervorbringt. Und das Ideal eines nationalen Bildungswesens wäre dies: daß einem jeden Gelegenheit geboten würde, zu einem Maximum persönlicher Kultur und sozialer Leistungsfähigkeit nach dem Maß seiner Anlagen und seiner Willensenergie sich auszubilden.

Eingegangene Schriften.

52. **Alfred Pottag, Die begründend-vergleichende Erdkunde.** Päd. Bausteine. Flugschriften zur Kenntnis der pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. Heft 27. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. 0,80 ℳ.

In großen Zügen wird gezeigt, wie eine physikalisch-geographische Erscheinung der Erde durch eine andere begründet ist, wie zwischen Lage, Bau, Boden, Klima, Pflanzen- und Tierwelt ein innerer Zusammenhang besteht. Die Schrift ist wohl geeignet, schnell und leicht mit den neuen Ideen auf diesem Gebiete bekannt zu machen. Hoffentlich verleitet die Schrift nicht dazu, ohne vorheriges gründliches Studium ursächliche Zusammenhänge zu konstruieren. Zu der Behauptung des Verfassers „die geologische Beschaffenheit der Erdrinde sei die Hauptsache der begründend-vergleichenden Erdkunde," möchte ich bemerken, daß Ratzel, auf den der Verfasser sich stützt, ausdrücklich vor einer solchen dominierenden Stellung der Geologie innerhalb der geographischen Wissenschaft warnt. In

dem 2. Teile der Schrift gibt der Verfasser Anleitung für die Verwertung der begründend-vergleichenden Erdkunde in der Volksschule, der man wohl in allen Punkten zustimmen kann. Dr. Gr.

53. **H. Rosenberg, Die Geschichte für Präparandenanstalten und Lehrerbildungsanstalten.** 6 Teile. Hannover, C. Meyer.

Es liegen mir die ersten 3 Teile des Werkes vor. Der 1. Teil, für die 3. Präparandenklasse berechnet, enthält die deutsche Geschichte bis 1648; der 2. Teil, für die 2. Klasse bestimmt, führt die deutsche Geschichte fort bis zur Gegenwart unter besonderer Hervorhebung der brandenburgisch-preußischen Geschichte; der 3. Teil, der in der 1. Präparandenklasse benutzt werden soll, enthält die alte Geschichte.

Der Verfasser hat die äußere und innere Anordnung seines Werkes nach den preußischen Bestimmungen vom 1. Juli 1901, das Präparanden- und Seminarwesen betreffend, getroffen und hat eine glückliche Hand gehabt. Im 1. Teile ist der große Zeitabschnitt bis 1648 auf knapp 112 Seiten dargestellt, ohne daß dabei etwas Wesentliches weggelassen ist. Die Gefahr, in Leitfadenton zu geraten, hat der Verfasser durch kausale Verbindung der trefflichen Gliederung und durch mannigfache individuelle Züge glücklich vermieden. Der 3. Teil, welcher die alte Geschichte bietet, hätte vielleicht bezüglich der Darstellung und Namen einige Kürzungen erfahren können, da die 1. Präparandenklasse noch eine Gesamtwiederholung des ganzen Geschichtsstoffes zur Aufgabe hat. Jedem Teile ist eine Zeittafel und dem 3. Teile sind gute Abbildungen antiker Monumente beigegeben. Die quellenmäßige, ansprechende Darstellung, die gute Ausstattung und der mäßige Preis des Ganzen werden dem Buche einen guten Erfolg sichern. Dr. Gr.

54. **Reineckes Bilder aus der Kirchengeschichte,** für den Schulgebrauch neu bearbeitet von G. Guden, Königl. Regierungs- und Schulrat zu Merseburg. 7. Aufl. 40 S. Hannover, C. Meyer. 0,25 *M.*

Eine verdorrte Blume, vom Pulte der alten Wissensschule herabgefallen, vom Verfasser liebevoll aufgehoben und auf's neue feil geboten. (Er nennt es „neu bearbeitet".) 40 Seiten Kirchengeschichte, und so hochbedeutende Sachen, wie daß Bonifatius 680 „zu Kirton in Wessex, Anselmus 1033 zu Aosta in Piemont geboren ist und seine Mutter Ermenberga hieß, daß dagegen Bernhard von Clairvaux 1091 zu Fontaines in Burgund auf die Welt kam und seine Mutter Aleth benamset wurde. Werden sich diese alten Mütter freuen, daß noch heutigen Tages jeder Volksschüler ihrer gedenkt! Luthers Mutter war zu gering, ihren Namen verrät der Verfasser nicht. — Vielleicht gibt es doch noch andere Dinge in der heutigen Schule als bloße Namen und Daten? Schon seit Pestalozzi sollen das die Spatzen von den Dächern pfeifen. — Kirsch.

55. **Evangelische Glaubens- und Sittenlehre** für Seminarien und Lehrer von R. Wulff, Seminardirektor in Verden. 187 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 2,20 *M.*

Dies ist ein Lehrbuch pietistisch-orthodoxer Dogmatik, geboren aus dem Geiste des alten Luthertums. Aber ein anderes Geschlecht wächst heran, das will von diesen Lehren nichts mehr wissen, von diesen Definitionen und Beweisen mit Sprüchen, von diesen technischen Formeln einer erstarrten Theologie, von dem logischen Schema der alten Heilsordnung; ein anderes Geschlecht wächst heran, das steht nicht mehr nur in staunender Bewunderung vor dem grandiosen lückenlosen dogmatischen Lehrgebäude, als wäre es ein gewaltiger, ehrwürdiger Dom: Das neue Geschlecht verlangt nach Leben, nach vollem Leben. Ihm soll und muß auch Jesus lebenspendend entgegentreten. An diesem Ziele hat schon das ganze 19. Jahrhundert seit dem Erscheinen von Schleiermachers

„Glaubenslehre“ gearbeitet. Heute muß jeder mit tun, denn Stehenbleiben ist Rückschritt, und man ist stehen geblieben, scheint uns, auch im Seminar zu Verden an der Aller. Kirsch.

56. **Dr. Atmanspacher, Der Rechenunterricht im ersten Schuljahr.** Leipzig 1906, B. G. Teubner. 1 *M*.

Nicht die Gruppierung der Zahlen zu charakteristischen Formen, sondern die Bildung einer festen Reihe ungleicher, leicht unterscheidbarer Einheiten ist nach des Verfassers Ansicht die Grundlage alles Zählens und Rechnens. Den Nachweis dafür liefert er an einer willkürlich aus Gegenständen des täglichen Lebens zusammengestellten Normalreihe. Im Unterrichte sollen zunächst die Zifferreihe (Normalreihe) und die Zahlbezeichnungen (Normalanzahlen) als charakteristische Einheiten dem Geiste das denkende Rechnen ermöglichen. Die ausgeführten Beispiele umfassen alle Grundaufgaben der Addition und Subtraktion in der Normalreihe 1—19. Wegen der ungewöhnlich großen Bedeutung, die bei dieser Rechenmethode der Nummerreihe beigelegt wird, ist es sehr zu empfehlen, den Inhalt des Büchleins vorurteilsfrei zu prüfen und praktisch zu erproben. G. K.

57. **Erich Tittel**, Schuldirektor, **Bruchrechnung und bürgerliche Rechnungsarten.** Ein Lehrbuch des Rechenunterricht mit vielen Übungsbeispielen. 72 S. Dresden 1906, Alwin Huhle. 1,20 *M*.

Ein sehr empfehlenswertes Buch, nicht nur für den jungen, sondern für jeden Rechenlehrer, der sich gern wieder einmal anregen läßt. Aus jedem Kapitel merkt man, daß es aus der Praxis hervorgegangen ist. Es geht auf den Kern der einzelnen Rechnungsarten, entwickelt in logischer Weise Regeln, zeigt den Weg zur Bildung praktischer Aufgaben und fügt selbst eine Anzahl gutgewählter Beispiele hinzu.

Das Buch spricht für sich selbst und wird sich bestimmt viele Freunde erwerben.

58. **Dr. O. Frick und Fr. Pollack, Aus deutschen Lesebüchern, Epische, lyrische und dramatische Dichtungen für die Oberklasse der höheren Schulen und für das deutsche Haus.** IV. Band. 1. Abteilung. 508 S. Leipzig 1906, Theodor Hofmann. 4 *M*.

Dieser in 4. Auflage vorliegende Band des groß angelegten Werkes enthält epische Dichtungen. Der Messias und der Heliand sind von Dr. O. Frick erläutert. Die Erläuterung von Hermann und Dorothea besorgte W. Machold. Alle übrigen epischen Dichtungen haben die Erklärung durch Fr. Pollack erfahren. Es sind: Das Nibelungenlied, Gudrun, Parzival, der arme Heinrich, das glückhafte Schiff von Zürich, der 70. Geburtstag und Reineke Fuchs. Neu hinzugekommen ist die prächtige Idylle „der alte Turmhahn“, eine poetische Selbstschilderung des Dichters Pfarrer Mörike, angeknüpft an das schlichte Ereignis, daß ein ausgedienter Turmhahn seinen Platz auf dem Ofen der Pfarrstube erhält.

Wir haben zum öftern empfehlend auf das Werk hingewiesen, so daß hier die einfache Anzeige genügen möge. R. S.

59. **A. Eichler, Die Normallautmethode.** Anschauen, Zeichnen, Lesen und Schreiben in organischer Verbindung. Methodische Einheiten und ausgeführte Lektionen. Leipzig 1906, E. Wunderlich. geb. 2,50 *M*.

Die Normallautmethode des Verfassers geht von Lebensäußerungen einer Person oder Sache (Empfindungs- und Naturlauten, Geräuschen usw.), dem Normallaute, aus. Sie will so die Lese- und Schreibelemente an einen interessanten Stoff anschließen und die Analyse, diese anfangs schwierige Beigabe der Nor-

malwörtermethode vermeiden. Nur der Erfahrungskreis der Schüler soll die Stoffunterlagen für die Methode bieten. Die Reihenfolge der Laute kann nach jeder beliebigen Fibel geändert werden. — Das Buch ist insofern der Beachtung wert, als in ihm versucht wird, die einzelnen Gebiete des Elementarunterrichts einheitlich zu gestalten und auf interessanter Grundlage aufzubauen. Einzelne Normallaute scheinen uns als Lebensäußerungen in der angegebenen Weise nicht zutreffend (z. B. n und l). Die stofflichen Einheiten sind Lebensverhältnissen entnommen, die nicht allen Kreisen unserer Schüler entsprechen und deshalb bei anderem Schülermaterial abgeändert werden müßten. Manche Stoffe sind zu breit behandelt und auch hier und da inhaltlich anfechtbar. Aus allen aber spricht eine scharfe Beobachtungsgabe des Verfassers. Ob die Unterrichtsresultate dieser Methode als „Früchte rastloser Schülertätigkeit mühelos in den Schoß fallen," wird ihre Anwendung erweisen müssen. Man probiere also. G. K.

60. **Karl Streng, Das erste Schuljahr.** Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der Elementarklasse. 4. Auflage. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1,80 *M*.

Das Buch soll in erster Linie ein Leitfaden für den methodischen Unterricht in Lehrerbildungsanstalten sein, und da der Verfasser bestrebt gewesen ist, verschiedenen Methoden, Fibeln und Schulkategorien gerecht zu werden, wird es als solcher gewiß sehr gute Dienste leisten. Aber auch als Wegweiser für den Lehrer des 1. Schuljahres ist es warm zu empfehlen, besonders wegen der zahlreichen praktischen Ausführungen in allen Unterrichtsgegenständen dieser Stufe. Ob die graphische Darstellung der Wort-, Silben- und Lautgewinnung eine Erleichterung für die Schüler bedeutet, will mir noch fraglich erscheinen. E.

61. **H. Hackmann, 1. Der Ursprung des Buddhismus und die Geschichte seiner Ausbreitung. 2. Der südliche Buddhismus und der Lamaismus. 3. Der Buddhismus in China, Korea und Japan.** (Religionsgesch. Volksbücher.) Halle 1905/06, Gebauer-Schwetschke. à 40 Pf.

Der Verfasser, der jetzt Pastor in London ist, war früher Pfarrer in Shanghai und kennt zweifellos die ganze gelbe Welt des Ostens genau. Erst vor kurzem erschienen seine „Wanderungen an den Grenzen von China, Tibet und Birma (Vom Omi bis Bhamo)". Man strich gern mit ihm durch die chinesischen Orte, durch die buddhistischen Klöster, in sagenhafte Höhlen, durch mancherlei Aufregungen und Gefahren. Er machte nicht viele Worte, skizzierte kurz aber interessant. Ganz so in diesen drei Volksbüchern. Wie manches Allgemein-Menschliche ist zu schauen, das man doch für spezifisch christlich angesehen hatte! In wie verderblicher Weise zeigt sich das Mönchtum, das zum Mittelpunkte des religiösen Gesamtlebens geworden ist; gleicherweise religiöses Fühlen und sittliches Handeln und jeden kulturellen Fortschritt niederhält oder doch hemmt. Hackmann schließt: „Ohne darum zu verkennen, daß der Buddhismus für die Bildung der seinem Einflusse unterstellten Völker viel bedeutet hat, ohne zu leugnen, daß auch große und wahre Ideen sich mit ihm verbreitet haben, ohne vor allem das immer wieder Gewaltige und Anziehende zu bestreiten, was in der Person des Buddha selbst vor uns steht, müssen wir doch betonen, daß der Buddhismus als Religion an höchst bedenklichen Mängeln leidet und zwar an Mängeln, welche so eng mit seinen tiefsten Prinzipien zusammenhängen, daß es fraglich erscheint, ob sie sich je überwinden lassen, ohne daß der Buddhismus sich selbst aufgibt." —

Wer eine kurze, klare Orientierung über den Buddhismus haben will, der greife zu den Büchern; tieferes, wissenschaftliches Eindringen werden sie nur vorbereiten können. Kirsch.

Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

55. Band. — 6. Heft.

Das Verkehrsstudium.

Von **Dr. Vogel**, Leipzig.

„Die Welt steht im Zeichen des Verkehrs," so schrieb einst Kaiser Wilhelm II. unter sein Bild, das er dem deutschen Generalpostmeister Heinrich von Stephan als Zeichen dankbarer Anerkennung seiner großen Verdienste um das Verkehrswesen überreichen ließ. Und wahrlich, kein besseres Wort konnte der Kaiser prägen, um der Lebensarbeit eines Mannes wie Stephan adäquaten Ausdruck zu geben, und kein geeigneteres, um das ganze Wesen der modernen Zeit zu charakterisieren. Und er war ebenso berufen wie berechtigt, ein solches Urteil von klassischer Prägnanz zu fällen. Seine auf ausgedehnten Reisen gewonnenen Erfahrungen, seine mit kritischem Scharfblick angestellten Beobachtungen im In- und Auslande, seine auf eigner Anschauung beruhende Kenntnis der vielgestaltigen kommerziellen Beziehungen des Reiches zu den Nachbarstaaten und überseeischen Ländern, seine spezifischen Studien auf wirtschaftspolitischem, kriegs- und marinetechnischem Gebiete qualifizieren ihn wie wenig andere. Getreu seiner Überzeugung hat er auch seine ganze Persönlichkeit eingesetzt, dem Verkehr neue Bahnen zu eröffnen. Dazu hat der Kaiser ein hervorragendes Interesse für die Fortschritte in der Technik, wie seine persönliche Teilnahme an der Eröffnung der jüngsten technischen Hochschule zu Danzig i. J. 1904 und seine Besuche in den Laboratorien von Charlottenburg beweisen; es wird keine Erfindung auf verkehrstechnischem Gebiete gemacht, die er sich nicht vorführen ließe, um sich über ihre praktische Verwendbarkeit ein eignes Urteil zu bilden.

Bei der großen Wertschätzung, die der Kaiser für die Entwicklung des Verkehrs hat, ist es natürlich, daß er auch die Ausbildung seiner Söhne nach dieser Richtung besonders gepflegt wissen will. Wie vor nicht langer Zeit die Presse zu berichten

wußte, ist von Sr. Majestät die Bestimmung getroffen worden, daß in den Lehrplan des Prinzenunterrichts das Verkehrsstudium als besonderes Unterrichtsfach aufgenommen werden solle. In regelmäßigen Zeitabständen sollen den Prinzen Vorträge aus diesem Gebiete gehalten werden. Nun ist diese Erweiterung des Prinzenunterrichts an und für sich noch keine, die ganze moderne Jugendunterweisung bewegende Frage, aber sie beginnt, ihre Konsequenzen zu ziehen. Es war nach den Erfahrungen früherer Jahre vorauszusehen, daß sich unter Berufung auf die kaiserliche Autorität bald Stimmen für die Einführung des Verkehrsstudiums in den allgemeinen Jugendunterricht erheben würden. Das ist auch geschehen, und diese neue Anforderung an die Schule gibt Veranlassung, uns mit der Frage zu beschäftigen.

Die Forderung wurde erhoben von Dr. Biedenkapp in seinem Werke „Bahnbrecher des Weltverkehrs", wie auch in einem Artikel des volkswirtschaftlichen Teils des Leipziger Tageblattes vom 20. November 1904 von demselben Verfasser. Er schreibt, die Maßnahme des Kaisers verdiene, die verbreitetste Nachahmung zu finden. Die Einführung des Verkehrsstudiums als eines Teils der Volkswirtschaftslehre in den Jugendunterricht wäre die Erfüllung eines jahrzehntelangen Wunsches, freilich nur eine teilweise Erfüllung; denn der Wunsch gehe auf Einführung der ganzen Volkswirtschaftslehre. Vielleicht führe nichts so sehr in das Verständnis der Gegenwart ein als das Studium der Verkehrsentwicklung. Verständnis für Verkehrsfragen und Verkehrstechnik schärfe aber auch den Blick für künftige Entwicklungen.

Auf die Forderung, die Volkswirtschaftslehre überhaupt in den Lehrplan des Jugendunterrichts aufzunehmen, will ich hier nicht eingehen; sie ist nicht neu; nur den heute neu auftretenden Wunsch des Verkehrsstudiums will ich einer Prüfung unterziehen.

Das Wesen des Verkehrs.

Um zu einem klaren Urteile zu gelangen, ist es zuvörderst notwendig, sich über Inhalt und Umfang des Verkehrsbegriffes klar zu werden. Der Begriff, ein Gemeinbegriff, hat die verschiedensten Definitionen von seiten der Nationalökonomen gefunden. Für unsern Zweck genügt es, den Verkehr als die Gesamtheit der Beziehungen der Menschen zueinander zu bezeichnen.

Es ist ein natürliches, durch die fortschreitende Kultur verstärktes Bedürfnis der Menschen, zueinander in Beziehung zu treten, und diesen Verbindungen setzt auch die räumliche Trennung keine Schranke. Die Raumentfernungen werden durch sinnreiche, mehr oder minder vollkommene Einrichtungen überwunden und die Personen einander nahe gebracht. Die Beziehungen, die

zwischen ihnen hergestellt werden, äußern sich in verschiedenen Formen, je nachdem die Personen selbst einander nahe treten oder nur ihre Besitztümer und Nachrichten zum Austausch bringen. Darnach scheidet sich die Gesamtheit der menschlichen Beziehungen in einen Personen-, Güter- und Nachrichtenverkehr.

Die Faktoren, auf die sich der Verkehr stützt, sind in allen Fällen ein Weg und eine bewegende Kraft. Ohne die beiden Momente ist ein Verkehr undenkbar. In den meisten Fällen tritt noch ein drittes Moment hinzu, ein Fahrzeug; doch gibt es Verkehrsarten genug, die dieses Kommunikationsmittels entbehren (Postbote, Telegraph, Telephon, Heliograph usw.).

Die Wege, die der Verkehr einschlägt, sind mannigfaltiger Art. Sie folgen in steter Abhängigkeit von der physikalischen Struktur der Wohngebiete entweder den natürlichen Linien, die durch die vertikale Gliederung des Bodens vorgezeichnet und in den Flüssen und Strömen gegeben sind, oder sie laufen auf dem Lande hin.

Die Wasserstraßen bilden ein von der Natur dargebotenes Netz von Verkehrslinien, dessen Mitte das Meer bildet. Die See ist das große, die Völker verbindende Glied. Strahlenförmig führen von ihr aus die Wasserwege in das Land hinein, die Werte des internationalen maritimen Austauschs möglichst weit landeinwärts zu tragen und dafür die Segnungen des Binnenverkehrs zurückzuempfangen. Dem Menschen bleibt nur übrig, diese natürlichen Wege bequemer und sicherer zu gestalten und ihr Netz durch Anlage künstlicher Verbindungen zu vervollständigen. Alle Kulturvölker haben die Verkehrsbedürfnisse in diesem Sinne befriedigt und Kanalbauten z. T. größten Stils geschaffen.

Die Wege zu Lande sind teils durch die orographischen, teils durch die kulturellen Verhältnisse bedingt. Wir beschränken uns hier auf die Verkehrsverhältnisse der Kulturstaaten, sehen also ab von den Karawanenstraßen in den Wüsten, den Pfaden in den Urwäldern usw. Da beobachten wir vor allen Dingen drei Erscheinungsformen, die zugleich meist der geschichtlichen Entwicklung entsprechen; es sind der Fußsteig, der sich im Hochgebirge zum Saumpfad erweitert, die Fahrstraße und der Schienenweg. Für den großentwickelten modernen Fernverkehr kommt nur noch letzterer in Frage. Mit genialer Kraft hat Menschenwitz und Menschenkunst die staunenswertesten Anlagen geschaffen und in Überwindung aller Hindernisse dem Verkehr die Bahn frei gemacht. Hochgespannte Brücken leiten die Gleise über Täler und Gründe, über Ströme und Meeresarme; kühne Tunnel führen sie durch Berge, hohe Dämme durch schwankes Moor. In großartiger Weise ist der Ausbau des Schienennetzes erfolgt. Die eiserne Spur umspannt den ganzen Erdball; die Lokomotive eilt von Lissabon bis

Wladiwostok und vom pazifischen Gestade Amerikas zurück zum Atlantik.

„Bald ist, soweit die Menschheit haust,
Der Schienenweg gespannt.
Es keucht und schnaubt und stampft und saust
Das Dampfroß durch das Land." (Scheffel.)

So ist die Eisenbahn das große Verbindungsmittel zwischen allen Hauptorten der kultivierten Welt. Von Jahr zu Jahr erweitert sich das Schienennetz; seine Maschen werden immer enger. Kleinbahnen schließen sich an und beziehen auch die abgelegenen Gegenden in den Weltverkehr ein.

Entsprechend der Art der Verkehrswege ist auch die der bewegenden Kräfte. Als solche kommen sowohl die organischen wie die mechanischen in Betracht. Die organischen Kräfte, die in der tierischen und menschlichen Leistung gegeben sind, waren früher für den Landverkehr von größter, weil alleiniger Bedeutung; auch für den Strom und Kanalverkehr konnte man ihrer nicht entraten (Leinpfade, Treidelsteige). Heute sind sie indes für den Fernverkehr allenthalben ausgeschaltet, und nur der Nahverkehr und der Verkehr im Hochgebirge sind ihnen als Domäne verblieben. Die Fortschritte der Wissenschaft und Technik lehrten die mechanischen Naturkräfte in Dienst nehmen: die Spannkraft des Dampfes, der Gase und der Elektrizität.

In den meisten Fällen werden diese elementaren Kräfte zur Fortbewegung von Fahrzeugen verwendet, und in der Herstellung derselben hat nun die menschliche Geschicklichkeit und Erfindungsgabe eine staunenswerte Mannigfaltigkeit entwickelt. In vielgestaltiger Abstufung präsentieren sich die Verkehrsmittel vom roh gezimmerten Floß bis zum seetüchtigen Fährschiffe, vom kleinen Fischerkahn bis zum großen Ozeandampfer, vom schmucken Segelboot bis zum majestätischen Fünfmaster, vom primitiven Karren bis zum kunstvollen Motorwagen, vom einfachen Lastwagen bis zur elektrischen Schnellzugslokomotive. Die Zahl der Arten ist Legion, und noch ist in der Konstruktion und Fabrikation neuer Transportmittel kein Stillstand eingetreten; neue Probleme tauchen auf, eine Erfindung überholt die andere, in unaufhaltsamem Fortschritt arbeiten Industrie und Verkehr einander in die Hände.

Wenn wir uns nun vergegenwärtigen, daß die zahllosen Verkehrsmittel Tag für Tag in Bewegung sind, daß der elektrische Draht mit Blitzesschnelle Nachrichten nach nah und fern im Schreib- und Sprechverkehr vermittelt, daß die Nutzbarmachung der elektrischen Wellen des Äthers einen direkten Gedankenaustausch sogar auf dem Ozean ermöglicht, so wird uns die Wahrheit des kaiserlichen Wortes erst recht bewußt. Die Welt steht im Zeichen des Verkehrs. Jeder Ort der Kulturstaaten, selbst die

entlegenen Weiler des Hochgebirges sind in den Verkehr einbezogen, und das ist in hervorragendem Maße der Ausgestaltung des Postwesens zu danken, die mit dem Namen Stephans untrennbar verbunden ist.

Aufgaben des Verkehrsstudiums.

Nach diesem kurzen Überblick über das Wesen und die Arten des Verkehrs wollen wir der Frage näher treten, welche Aufgaben einem Verkehrsstudium zuzuweisen sind, um dann auf Grund des gewonnenen Materials zu prüfen, ob die Einfügung einer besonderen Verkehrslehre in den Lehrplan des Jugendunterrichts angezeigt erscheint.

Als erste Aufgabe eines Verkehrsstudiums betrachte ich

I. Die allgemeine Verkehrsgeschichte.

Die historische Betrachtungsweise erweist sich, wie auf allen Gebieten, auch hier besonders lehrreich. Zeigt sie doch in klarstem Lichte, wie die menschliche Kultur trotz öfterer Stillstände und rückläufiger Bewegungen in aufsteigender Linie fortgeschritten ist, wie wir in allen Errungenschaften der Zeit doch auf den Schultern unserer Vorfahren stehen und die Früchte ihrer Lebensarbeit genießen. Lehrt sie uns doch:

„Was uns not ist, uns zum Heil
Ward's gegründet von den Vätern,
Aber das ist unser Teil,
Daß wir gründen für die Spätern."

Die Verkehrsgeschichte läßt uns die einfachen Verhältnisse der Vorzeit schauen und ihr allmähliches Fortschreiten bis zu den vielgestaltigen Beziehungen der Gegenwart verfolgen. Sie ist ein Stück Wirtschaftsgeschichte. Verkehr und Wirtschaft sind reziproke Werte: ohne Verkehr keine wirtschaftliche Entwicklung und ohne wirtschaftliches Emporblühen kein Verkehr. Diesen Wechselbeziehungen in ihrem Werden nachzugehen, entbehrt nicht eines anziehenden Reizes; der forschende Geist und das sinnende Gemüt kommen gleichzeitig auf ihre Rechnung. Es ist von großem Interesse, zu erfahren, welche Wege unsere Altvordern auf ihren Wanderungen und Reisen gegangen sind, welcher Verkehrsmittel sie sich bedienten, unter welchen Umständen sich Handel und Wandel vollzog, welche Rechte, Sitten und Gewohnheiten sich daran knüpften, welche Freuden und Leiden, Mühen und Sorgen damit verbunden waren, wie die Nachrichten ausgetauscht wurden usw.

Es kann nicht meine Aufgabe sein, eine erschöpfende Darlegung des reichen Stoffes zu geben, ich muß mich vielmehr auf einen skizzierenden Umriß beschränken.

a) Geschichte der Verkehrswege.

Schon die Wege als der Schauplatz des Verkehrs haben ihre Geschichte. Viele unserer Straßenzüge sind uralt und reichen in ihrer Entstehung bis in die ältesten Siedelungsperioden zurück. Dahin gehören vor allen Dingen die Rennwege und die Rand- und Bergstraßen, die am Fuße der Höhen entlang führen, um die sumpfigen und dicht bewaldeten Niederungen der Flüsse zu vermeiden, z. B. die Bergstraße am Odenwalde, die Straßen Leipzig-Halle, Leipzig-Zeitz, Leipzig-Chemnitz u. v. a. Ihrem Zuge folgen vielfach heute noch die Eisenbahnen, wie ein Blick auf die Karte lehrt.

Manche Straßen haben sich im Laufe der Jahrhunderte zu Verkehrslinien ersten Ranges ausgewachsen. Sie erfüllten eine Kulturmission, aber ihr Glanz verblich wieder, und nur der Name ist ihnen als Erinnerung noch verblieben (Salz-, Post-, Reichsstraßen usw.).

Die Straßenzüge der Schweiz, Oberbayerns, Schwabens und des Rheinlands sind meist Erbstücke aus der Römerzeit. Kein Volk des Altertums hat im Straßenbau so Vorzügliches geleistet wie die Römer. Politische Gründe waren hierbei für sie maßgebend. Dem Reiche neu angegliederte Provinzen mußten mit dem Herzen des Staates, der urbs Roma, in direkte Verbindung gebracht werden, einmal um die nötigen Truppen im Bedarfsfalle rasch nach den okkupierten Landesteilen werfen zu können, das andere Mal, um die neuen Provinzen in kultureller Beziehung mit dem Mutterlande zu verknüpfen. Die römischen Ingenieure boten ihre ganze Kunst auf, um dauerhafte, den strategischen Anforderungen genügende Straßen herzustellen. Sie trassierten sie möglichst in gerader Richtung ohne Rücksicht auf Terrainschwierigkeiten und kleine Ortschaften. [1])

Fast alle wichtigen Übergänge in den Alpen haben sie für Mensch und Tier gangbar gemacht, selbst fahrbare Straßen über das Gebirge hergestellt (z. B. Cäsar über den mons Jovis =

[1]) „Mit derselben staunenswerten Energie, die dem politisch entwickelten und militärisch geschulten Volke fast auf allen Gebieten seiner Tätigkeit eigen war, verfolgten sie bei der Anlage der Wege nur den Zweck, möglichst direkt zu bauen, möglichst in gerader Linie die beiden Zielpunkte der Straße miteinander zu verbinden. Das gemütliche Anschließen an die natürlichen Bodenverhältnisse hörte auf, und anstatt sich letzteren zu fügen, suchten die Römer sie vielmehr zu beherrschen und zu bewältigen. Wo sich Berge entgegenstellten, wurden sie durchbrochen, wo eine Senkung des Bodens die gleichmäßige Fortführung des Weges hinderte, wurde dieselbe durch Dämme und Steinbauten ausgeglichen, wo tiefe Talgründe oder reißende Ströme die einmal eingeschlagene Richtung durchschnitten, wurden sie mit kühnen Bögen überbrückt, die in vielen Fällen noch heute das Staunen der Nachwelt erregen, obschon die Neuzeit in allen technischen und insbesondere in den mechanischen wie wissenschaftlichen Hilfsmitteln der Architektur die Römer bei weitem hinter sich gelassen hat." (Dürrs Deutsche Bibliothek. 13. Bd.)

Gr. St. Bernhard). Jahrhundertelang genügten die römischen Wegebauten auch den Anforderungen des anspruchslosen Verkehrs, und ohne sie wäre in der Politik der deutschen Kaiser im Mittelalter der Drang nach dem Süden nicht so gewichtig in die Erscheinung getreten, wären die zahlreichen Römerzüge nicht möglich gewesen. Bis ins 12. Jahrhundert ist an den Wegen auch nichts getan worden, und erst der gesteigerte Verkehr zwischen Deutschland und Italien in der Stauferzeit brachte manche Verbesserungen, z. B. die Anlage eines Saumpfads über den St. Gotthard um 1200 [1])

Von den süddeutschen Landstraßen waren nur drei internationale Transitrouten fahrbar:

Nürnberg—Augsburg—Innsbruck—Brenner,
Nürnberg—Ulm—Bodensee—Genf—Lyon,
Frankfurt—Basel—Solothurn—Genf.

Ein Verdienst um den Straßenbau des Mittelalters erwarb sich auch die Kirche. Sie betrachtete die Herstellung von Brücken und Wegen als ein gottgefälliges Werk; die Bischöfe und Äbte ließen sich derartige Bauten um Gottes und der Menschen willen angelegen sein, und die Vertreter der Kirchengewalt suchten durch Gewährung von Ablaß für den Fall eines Brückenbaues die nötige Regsamkeit in den Herzen der Gläubigen zu wecken („Brückenablaß"). Zahlreiche Urkunden beweisen diese kulturelle Fürsorge. [2]) Auch die Prediger wirkten in gleichem Sinne, indem sie ihren Zuhörern den Bau von Brücken und Wegen als christliches Liebeswerk empfahlen, wie wir z. B. aus einer Predigt Bertholds von Regensburg erfahren. [3]) „Mancher reuige Sünder gelobte für schwere Schuld den Bau einer Brücke, oder die Kirche selbst verwandelte kanonische Bußen in diesem Sinne."

Die gleiche Fürsorge bekundete die Kirche auch für die Reisenden durch die Gründung von Hospizen an und auf den Alpenpässen. Diese Stiftungen werktätiger Nächstenliebe sind für Ungezählte von unendlichem Segen gewesen, ja sie ermöglichten erst einen ausgedehnteren Verkehr übers Gebirge.

Auf die Stauferzeit, die allgemein für den Straßenbau Deutschlands einen Höhepunkt bedeutete, folgte wieder eine lange Periode verkehrspolitischer Indolenz, die zuerst in Preußen unter dem großen Friedrich, im übrigen Deutschland erst durch Napoleon ihr Ende fand. Bis dahin war unser Vaterland ein verhältnismäßig wegearmes Land geblieben. Preußen erhielt 1787 seine ersten Chausseen, und Napoleon gab den Anstoß durch den Bau der großartigen Fahrstraße über den Simplon, die ein Wunderwerk ihrer Zeit bedeutete

[1]) Vergl. des Verfassers Artikel „Die Geschichte des St. Gotthard" in Bd. 53.
[2]) Vergl. Michael, Kulturzustände des deutschen Volkes. I. 170 ff.
[3]) Pfeiffer und Strobel, Berthold von Regensburg. I, 190.

und für die Schweiz den Bau aller anderen Kunststraßen direkt im Gefolge hatte.

Der Zustand der mittelalterlichen Straßen spottete vielfach jeder Beschreibung,[1]) und die Wasserwege übten für die mühelose Talfahrt eine nahezu monopolische Anziehungskraft.

Die Transportmittel waren schwerfällig, der Warentransport umständlich, mühevoll, langsam und teuer. Hochbeladene, mehrspännige Frachtwagen und schwere Postkutschen vermittelten den Verkehr. Für den Personentransport waren außerdem noch Sänften[2]) in Dienst gestellt.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts geht die Periode des großen Straßenverkehrs zu Ende. Die Erfindung George Stephensons leitet eine neue Zeit ein, die Ära des Eisenbahnwesens. 1829 hatte Stephenson seine Lokomotive konstruiert, und in den Tagen vom 6. bis 12. Oktober fand zwischen Liverpool und Manchester das welthistorische Probefahren statt. England und Amerika machten sich das neue Verkehrsmittel rasch in ausgedehntem Maße zunutze, und seine Erfahrungen in der neuen Welt veranlaßten Friedrich List, in seiner deutschen Heimat die Anlage eines Eisenbahnsystems zu betreiben. Einen Vorkämpfer für die Eisenbahnidee fand er in unserm Gustav Harkort. Den Beginn der Eisenbahnzeit in Deutschland bedeutet das Jahr 1835. Im Dezember desselben wurde die erste deutsche Lokomotivbahn Nürnberg—Fürth eröffnet. Das Jahr schloß mit einer Bahnlänge von 6 km. Im gleichen Jahre hatte List die Zeichnung des Aktienkapitals zur Erbauung der Strecke Leipzig—Riesa—Dresden zusammen, die er als erstes Glied eines allgemeinen deutschen Eisenbahnsystems eifrig befürwortet hatte, und schon 1839 konnte die Strecke in Betrieb genommen werden.

Auch in Preußen schlug der Eisenbahngedanke Wurzel. 1835 wurden folgende Linien in Angriff genommen: Berlin—Hamburg, Berlin—Stettin, Berlin—Frankfurt a. O., Berlin—Magdeburg, Magdeburg—Leipzig.

Privatgesellschaften und Staatsbehörden haben alsdann an dem weitern Ausbau der Bahnen gearbeitet. Seit Mitte der 50er

[1]) „Ein vornehmer Reisender zerbrach auf einer Reise durch Sachsen nicht weniger als 25 Wagenräder. Ein anderer nahm 12 Postpferde vor jeden Wagen und zwölf Bauern als Begleiter zum Stützen und nötigenfalls zum Herausheben des Wagens, so oft dieser in eines der Löcher versank, deren es viele auf jeder Straße gab, und doch legte er in 6 Zeitstunden nur eine Wegestunde zurück." Biedermann, Deutsche Volks- und Kulturgeschichte. S. 134.

[2]) Vgl. Flucht Kaiser Karls V. vor Moritz von Sachsen. In Leipzig erscheinen die Sänften erst gegen Ende des 17. Jahrhunderts. 1703 wurde das Sänftenwesen als Magistratsinstitut organisiert. Es bestand bis 1866. Bei seiner Auflösung wurde die am besten erhaltene „Portchaise" dem Verein für Geschichte Leipzigs für seine Sammlung überwiesen. Vgl. Sternberg, Das Verkehrsgewerbe in Leipzig.

Jahre wurde der Zusammenhang zwischen den einzelnen Gruppen hergestellt und damit ein wirkliches, zusammenhängendes Eisenbahnnetz geschaffen.

Die Verwirklichung der Eisenbahnidee war ein Stück schwere Arbeit gewesen. Welche Menge widerstrebender Interessen war zu überwinden, welcher Schutt von törichten Vorurteilen aus dem Wege zu räumen! Wurde es doch für Verrücktheit erklärt, mit der doppelten Geschwindigkeit einer Postkutsche fahren zu wollen. Explosionen, Schwindelanfälle, Erstickungen sollten den Reisenden drohen. Fuhrleute, Gastwirte, Schmiede, Sattler, Wagenbauer glaubten ihre Existenz gefährdet und brachten das Unternehmen geflissentlich in Mißkredit. Bei Absteckung der Linien setzte man den Beamten tätlichen Widerstand entgegen. Die Enteignung von Grund und Boden gestaltete sich höchst schwierig. Alle möglichen Entschädigungsansprüche wurden gestellt. Ein Bauer meinte, seinem Felde würde durch den Bahngraben das Wasser entzogen, ein Windmüller glaubte seiner Mühle durch den Bahndamm den Wind genommen, ein anderer befürchtete den Niedergang seiner Müllerei, weil die Bauern nach der Entäußerung von Grund und Boden weniger Getreide bauen würden und weil der Wassermüller des Ortes durch die Bahngräben mehr Wasser erhalte, so daß er auch im Sommer mahlen könnte, wo doch sonst der Windmüller das Monopol gehabt hätte usw.

Das waren die Anschauungen, die sich dem neuen Institut hemmend in den Weg legten.

Wie primitiv die ersten Einrichtungen waren, ist bekannt. Der Verkehr hielt sich, mit dem heutigen Maßstabe gemessen, in mehr als bescheidenen Grenzen. Verkehrten doch nach Fertigstellung der Leipzig—Dresdner Bahn auf der Linie in jeder Richtung täglich zwei Züge.

Mit dem Aufkommen der Eisenbahn verschob sich das Verkehrsleben gründlich. Die Landstraßen verödeten, ihre Poesie schwand dahin. Das liebliche Idyll, das Lenau in seinem Postillon zeichnet, wurde der Wirklichkeit entrückt und leuchtet uns heute in demselben Glanze entgegen wie die zauberschönen Bilder jener Welt, von der wir erzählen: Es war einmal.

Mit den Eisenbahnen sind auch Meisterwerke der Ingenieur- und Baukunst geschaffen worden. Der Mensch wuchs mit seinen höhern Zwecken. Die Alpenpässe wurden überschient oder durchtunnelt, und unsterblich ist der Name eines Louis Favre, der das große Werk der Gotthardbahn schuf, aber den Göttern sein kühn geniales Vordringen mit dem Leben bezahlen mußte, indem er am 19. Juli 1879 im Tunnel am Schlagflusse verschied.

Der Bau der Gotthardbahn wirkte vorbildlich für andere Unternehmungen gleichen Stils, und heute legen Ingenieure und Arbeiter

die letzte Hand an, um ein Werk von gleicher Großartigkeit am Simplon zu vollenden. 1898 wurde von Brig und Iselle aus die Bohrung begonnen, und am 24. Februar 1905 erfolgte der Durchschlag; und daß die Tragik auch hier zu ihrem Rechte komme, so starb der leitende Ingenieur Alfred Brandt 1899 an den Folgen einer Erkältung, die er sich im Tunnel zugezogen hatte.

Den Alpenbahnen reihen sich als Großtaten des Eisenbahnbaues die Zentral-Pazifikbahn und die Sibirische Bahn an, die den eisernen Gürtel um die Erde schließen. Erstere wurde 1869, letztere 1904 trotz ihrer Lücke um den Baikalsee dem Betriebe übergeben.

Was die Erfindung Stephensons für die Umwandlung und Ausgestaltung des Landverkehrs bedeutet, das bedeutet die Erfindung des Amerikaners Robert Fulton für den Seeverkehr. Die Seeschiffahrt hatte bisher zwei Stadien der Entwicklung durchlaufen: die Zeit der Küstenfahrten und seit Ende des 15. Jahrhunderts die Periode der großen Ozeanfahrten, die das Zeitalter der Entdeckungen heraufführten. Namen wie Kolumbus, Vasco de Gama, Bartholomäus Diaz, Heinrich der Seefahrer, Martin Behaim, James Cook erglänzen am Himmel der mittelalterlichen Nautik.

Anfang des 19. Jahrhunderts begann für die Schiffahrt eine neue Periode. Fulton konstruierte sein erstes Dampfschiff, wozu ihm James Watt die Dampfmaschine lieferte, und am 7. Oktober 1807 bestand das neue Fahrzeug seine Probefahrt auf dem Hudson zwischen New-York und Albany. 21 Jahre später, 1828, kreuzte der erste Dampfer den Atlantischen Ozean. Die Fahrt von New-York bis Liverpool dauerte 26 Tage. 1818 erschienen die ersten Flußdampfer auf den deutschen Strömen, auf Rhein und Elbe. Sie waren, wie die ersten Lokomotiven, englischen Fabrikats. Die Schiffe waren Raddampfer. Einen großen Fortschritt bedeutete dann die Erfindung der Schiffsschraube durch Ressel 1829, die der Hochseeschiffahrt erst einen geeigneten Schiffstyp verschaffte. 1848 ging der erste deutsche Dampfer von Bremen nach Amerika.

Spät erst erschien also unser Vaterland auf dem Plane, um den Wettbewerb mit den Seehandelsmächten aufzunehmen. Die unglückseligen politischen Verhältnisse hatten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch hier jeden Unternehmungsgeist niedergehalten. Um so intensiver hat sich aber dann die Entwicklung des deutschen Seeverkehrs gestaltet. Die deutsche Handelsflotte hat sich von 1800 zu 1900 verzehnfacht. Hamburg hat die belgische Rivalin Antwerpen überflügelt und ist der verkehrsreichste Hafen des ganzen Kontinents geworden.

Die fortgesetzte Steigerung des Weltverkehrs, an der alle Seehandel treibenden Nationen ohne Unterschied beteiligt sind, er-

heischte aber weitere Erleichterungen. Und hier ist als das bedeutendste Werk des 19. Jahrhunderts die Erbauung des Suezkanals zu nennen. Der schmale Isthmus, der Afrika mit Asien verbindet, war von jeher als Verkehrshindernis empfunden worden, und schon Napoleon trug sich mit dem Gedanken, die Landenge zu durchstechen. Gelegentlich seiner ägyptischen Expedition hatte er den Wert eines Kanals vom Roten zum Mittelmeer erkannt, und er beauftragte seinen Ingenieur Lepère, die ersten geodätischen Vorarbeiten auszuführen. Diese Arbeiten führten jedoch zu keinem praktischen Ergebnis; denn das Nivellement Lepères ergab zur größten Überraschung, daß der Spiegel des Roten Meeres 10 m höher liege als der des Mittelmeeres. Erst 1841 wurde durch neue Messungen seitens englischer Offiziere der Irrtum erkannt, und nunmehr konnten die weiteren Vorarbeiten und Verhandlungen eingeleitet werden. Die treibende und das ganze Unternehmen leitende Kraft war Ferdinand v. Lesseps. 1859 wurde der erste Spatenstich in Port Said getan, und schon 1869 konnte der fertige Kanal seiner Bestimmung übergeben werden. Zur Illustration der Größe und Schwierigkeit mag dienen, daß die Erbauerin, die Compagnie universelle du canal maritime de Suez, zeitweise ca. 25 000 Arbeiter beschäftigte und daß die ersten Jahre 1600 Kamele täglich allein zum Transport des Trinkwassers gebraucht wurden, bis 1863 ein besonderer Süßwasserkanal zur Zuführung des Trinkwassers gegraben wurde.

Die Eröffnung des Suezkanals bildete für die Geschichte des Weltverkehrs einen großen Merkstein; ein neuer Seeweg nach Asien war damit geschaffen.

Die wirtschaftliche Bedeutung des Kanals springt klar in die Augen. Sie liegt in der gewaltigen Abkürzung der Seewege nach dem Orient um mehrere Wochen[1]) und damit in der Heranziehung der asiatischen Besitzungen und Handelsgebiete an die europäischen Kolonial- und Handelsmächte. Der Erschließung des fernen Ostens war die Bahn geöffnet, und das Mittelmeer wurde ein Völkerweg ersten Ranges.

Das Gegenstück zum Suezkanal bildet der Versuch, den Isthmus von Zentralamerika zu öffnen. 1882 unternahm es der Erbauer des Suezkanals, die Landenge von Panama zu durchschneiden; doch das Unternehmen mißglückte. Das ungünstige Klima und die schlechte Finanzverwaltung brachten der Gesellschaft, die Lesseps mit 700 Millionen Franks gegründet hatte, den Ruin; sie geriet 1890 in Konkurs und mußte die Arbeiten einstellen. Wenn aber das große Werk auch vorläufig gescheitert ist, so werden die Vereinigten

[1]) Die Dampferfahrt von Bombay nach Brindisi wird um 37 Tage verkürzt, nach Bordeaux um 24 Tage, nach Genua um 32 Tage.

Staaten über kurz oder lang doch die Arbeiten wieder aufnehmen; bedeutet doch die Erschließung eines Durchganges für den Weltverkehr eine große Annäherung der pazifischen Küsten Amerikas an die europäischen Häfen und eine Verkürzung der Fahrzeiten um mehrere Wochen.

Als letztes bedeutsames Bauwerk ist noch der deutsche Kaiser Wilhelm-Kanal zu nennen, der in einer Länge von 120 km Ost- und Nordsee in Verbindung setzt und 1895 dem Verkehr übergeben wurde. Seine wirtschaftliche Bedeutung liegt in der Verkürzung des Seewegs zwischen den beiden Meeren und in der Vermeidung der gefährlichen Fahrt um Skagens Horn. Dazu kommt für Deutschland sein eminent strategischer Wert, der in der Emanzipation der deutschen Kriegsflotte von den dänischen Gewässern liegt. „Der Nord-Ostseekanal ist nicht bloß eine Verkehrsader der Nord- und Ostseeländer, sondern eine Lebensader des Reiches. Die Zukunft wird ihn vom Lichte einer hervorragenden geschichtlichen Bedeutung umflossen sehen, so wie uns beim Rückblick auf die Geschichte der Hansa der Sund erglänzt" (Ratzel).

b) Geschichte des Handels.

In engem Zusammenhange mit der Geschichte der Verkehrswege steht die Geschichte des Handels. In den ersten Zeiten des Mittelalters — die Urzeit lasse ich beiseite — beschränkte sich der Handel vorwiegend auf Salz, Luxuswaren (Gewürze, feines Pelzwerk, kostbare Geräte) und Kriegsbedarf (Waffen und Pferde); mit der Ausbildung der industriellen Tätigkeit auch auf Rohstoffe und Fabrikate, besonders der Textilindustrie. Durch die großen Entdeckungen des 15. und 16. Jahrhunderts erweiterte sich der handelspolitische Horizont nach Osten und Westen; neue, koloniale Artikel erschienen auf dem abendländischen Markte: Tee, Kaffee, Kakao, Tabak, Gewürze, Zucker, Farbhölzer, Reis, Seide, Baumwolle. Die Städte lernten die Bedeutung des Handels schätzen, ihr eignes Interesse verband sich mit dem der handeltreibenden Bevölkerung, eine städtische Handelspolitik wurde inauguriert und drängte zur kraftvollen Entfaltung der eignen Macht zum Schutze des Handels. Zahlreiche Städtebünde entstanden, einige von ihnen mit weltgeschichtlicher Bedeutung, wie die Hansa.

Einzelne Städte erlangten eine Vormachtstellung: in Süddeutschland Augsburg und Nürnberg, am Rhein Basel, Straßburg, Mainz und Köln, im Norden Magdeburg, Leipzig, Hamburg, Bremen, Lübeck, in den Niederlanden Antwerpen. Während die süddeutschen Emporien vorwiegend den Transit von Italien nach Deutschland besorgten, die rheinischen und die Seestädte besonders den Verkehr mit England und den skandinavischen Reichen pflegten, blieb den Binnenstädten als Dominium die Versorgung des

breiten Landes. Ihre Messen und Märkte wurden von steigender Bedeutung, Straßenzwang und Stapelrecht kamen ihnen zugute.

Der Handel nach dem Orient folgte ursprünglich der Donau, der einzigen Verkehrslinie nach dem Morgenlande. Regensburg, Passau, Wien waren die Hauptstapelplätze. Infolge der Kreuzzüge verschob sich aber der Verkehrsweg von den Donauländern auf das Mittelmeer, und die Italiener erschienen als Zwischenhändler. Die Städterepubliken Venedig und Genua übten das Handelsmonopol aus, bis nach der Auffindung des Seewegs um Afrika sich Lissabon an ihre Stelle setzte.

Der Verkehr über die Alpen wurde mit dem Saumroß bewerkstelligt. „Da sehen wir die langen Züge der breitbepackten Maultiere und Pferde schellenläutend daherziehen, so daß der Fußgänger auf dem schmalen Pfad Mühe hat, an ihnen vorbeizukommen.“ [1]) Zahlreiche Gemeinden nährten sich von dem Warentransport übers Gebirge. In den Tälern, die wieder Raum für eine Fahrstraße boten, wurden dann die Ballen von den Frachtwagen übernommen und unter sicherem Geleit ihrem Bestimmungsorte zugeführt.

Das Geleitswesen war eine notwendige Begleiterscheinung des mittelalterlichen Warenhandels und hatte wieder als Korrelat die Zollerhebung im Gefolge. Diese gründete sich auch auf die Instandhaltung von Straßen und Brücken und war gesetzlich den wegebaupflichtigen Landeshoheiten gewährleistet. Wie dieses Recht nun allerorten möglichst ausgenutzt wurde, wie es zu wahren Zollplackereien ausartete, davon erzählt die Geschichte manch drastisches Beispiel.

Auch die Wasserstraßen waren reichlich mit Zollstationen bedacht; an der Elbe gab es allein 35, und diese bestanden fort bis 1821, wo durch die Elbschiffahrtsakte ihre Zahl auf 14 herabgemindert wurde. Von 1863 an wurde nur noch in Wittenberg ein Elbzoll erhoben, den dann die Verfassung des Norddeutschen Bundes noch beseitigte und in Artikel 54 die gänzliche Befreiung der Flußschiffahrt von den Binnenzöllen anordnete.

Die häßlichste Erscheinung im mittelalterlichen Handelsverkehr stellte aber jedenfalls das brutale Grundruhr- und Strandrecht dar, das nichts als einen in Rechtsform begangenen Raub bedeutete und erst im 14. Jahrhunderte von den Kaisern und Landesfürsten beseitigt wurde.

Eine neue Zeit brach für den Welthandel mit der Entdeckung Amerikas an; das Seeinteresse trat mit treibender Macht in den

[1]) Vgl. Goethes Brief v. 13. Nov. 1779.

Vordergrund. Portugal, Spanien, die Niederlande, England rivalisierten im Wettstreit; nur den deutschen Adler konnten seine lahmen Flügelschläge nicht aufs freie Meer tragen. Die süddeutschen Handelsstädte nahmen Fühlung mit Spanien und Portugal, die norddeutschen mit England und Holland. Die Hansa, die den Wettstreit mit den aufstrebenden Seemächten nicht auszuhalten vermochte, blieb auf den Verkehr mit den Nachbarländern beschränkt, ja wurde auch hier vielfach zurückgedrängt, bis sie endlich der Auflösung verfiel.[1]) Das unrühmliche Ende des ruhmreichen Städtebundes fiel zusammen mit dem großen Kriege, der Deutschlands ganzes Wirtschaftsleben ruinierte, allen Unternehmungsgeist ertötete und das Volk in eine geistige und wirtschaftliche Lethargie herabdrückte. Die fremden „wagenden" Kaufleute drängten sich ein, und als durch den westfälischen Frieden die Ostseeküste schwedisch, die Rheinmündung holländisch, der Rheinweg halb französisch geworden war, da waren den fremden Nationen die besten Stützpunkte zur Entfaltung ihres Handels gegeben. Im Innern lähmten die alten Mißstände jede freie Regung: die Binnenzölle des buntscheckigen Staatskonglomerats, Stapelrechte, Straßenzwang, Verschiedenheit der Münzen, Maße und Gewichte, der Mangel einer einheitlichen Handelspolitik. Städte wie Nürnberg und Augsburg konnten sich nicht wieder zu der alten Blüte erheben; sie verödeten, während die norddeutschen Küstenstädte wenigstens noch den Seeverkehr pflegen konnten.

Im 18. Jahrhundert beginnt der deutsche Handel dank der Fürsorge der Landesfürsten wieder zu erstarken. Der sich bildende nationale Staat, allen voran Preußen, nimmt im staatlichen Interesse die Führung in die Hand, es entsteht eine nationale Handelspolitik. Einfuhrverbote für fremde Waren werden erlassen, die Geld- und Kreditverhältnisse gebessert,[1]) neue Kommunikationsmittel (Chausseen und Kanäle) geschaffen.[2]) Der Warentransport und die Industrien beginnen sich wieder zu heben.

Aufgehalten wird diese glückliche Entwicklung wieder durch die unseligen politischen Wirren zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Die Kriegsereignisse und die napoleonische Handelspolitik gegen England, die in der Kontinentalsperre zum Ausdruck kam, mußten lähmend auf Handel und Verkehr wirken. Eine bessere Zeit brach erst wieder an, als Preußen mit einer großzügigen Zollpolitik hervortrat, durch sein Zollgesetz von 1818 alle Zollschranken innerhalb der Monarchie aufhob, die Zollämter an die Grenze des Staates verlegte und von allen eingehenden Waren eine Zoll-

[1]) 1630 oder 32 fand der letzte Hansatag statt.

[2]) 1765 gründet Friedrich der Große die preußische Bank, 1772 die Seehandlung.

[3]) 1787 die ersten Chausseen in Preußen.

gebühr forderte. Nach langem Widerstreben und schwierigen Verhandlungen schlossen sich auch die übrigen Staaten Preußens Vorgehen an, und so trat am 1. Januar 1834 der preußisch-deutsche Zollverein ins Leben. Die Zollschranken zwischen den einzelnen Ländern fielen. In der Neujahrsnacht 1834 hielten auf allen Landstraßen Mitteldeutschlands die hochbeladenen Frachtwagen in langen Zügen vor den Mauthäusern, umringt von fröhlich lärmenden Volkshaufen. Mit dem letzten Glockenschlage des alten Jahres hoben sich die Schlagbäume, die Rosse zogen an, und unter Jubelruf und Peitschenknall ging es vorwärts durch das befreite Land. Zwei große wirtschaftliche Vorteile waren durch den Zollverein erreicht: Handelsfreiheit im Innern, eine einheitliche Handelspolitik nach außen.

In den folgenden Jahren hängt der Aufschwung des Handels mit dem Bau der Eisenbahnen zusammen. Der Zollverein schließt Handelsverträge mit dem Auslande (1852 mit Österreich, 1863 mit Frankreich), und der Norddeutsche Bund (1867) setzt diese Politik fort. Mit der Begründung des Deutschen Reichs wird die Handelspolitik Reichssache. Ein einheitliches Maß-, Münzen- und Gewichtssystem wird geschaffen, das Post- und Telegraphenwesen einheitlich organisiert; nach außen werden Handelsverträge geschlossen, Konsulate errichtet, eine Flotte zum Schutze des deutschen Handels geschaffen, durch Gründung von Kolonien neue Absatzgebiete erschlossen.

c) Geschichte des Postwesens.

Die ersten Anfänge eines geregelten Nachrichtenverkehrs sind in den Botendiensten des früheren Mittelalters gegeben; sie erscheinen in der Einrichtung von Kurrierdiensten der Fürsten und Landesregierungen. Die Träger der Staatsgewalt mußten zur Beförderung ihrer Regierungsbefehle und Korrespondenzen notwendigerweise Boten in Dienst stellen. Mit der fortschreitenden Zivilisation wurde es aber auch für weitere Kreise des Volkes unabweisbares Bedürfnis, Nachrichten regelmäßig auszutauschen; es waren die Kreise, die für ihre Zeit die Kulturzentren bedeuteten: Universitäten, Klöster, Bistümer, Städte, Kaufmannsgilden. Diese Institute hielten sich ihre Reisleute oder Boten, die die oft ausgedehnte Korrespondenz beförderten. Die Magistrate in den Städten errichteten eigene Botenanstalten; so stand Leipzig zu Beginn des 15. Jahrhunderts mit Augsburg, Braunschweig, Köln a. d. Spree, Dresden, Hamburg, Magdeburg, Nürnberg, Prag und Wien in Botenverbindung. Einen organisierten Botendienst besaß auch das preußische Ordensland. Von Marienburg aus unterhielt der Orden eine regelmäßige Reitpost von Ordenshaus zu Ordenshaus durch ganz Ost- und Westpreußen. In jedem Ordenshause bestand ein

besonderes Postbureau, „Bryffstall" genannt. Die Boten hießen „Bryffjungen".

Den Nachrichtenverkehr fürs breite Land besorgten reisende Kaufleute, wandernde Handwerker, umherziehende Spielleute, pilgernde Mönche, hausierende Juden und, besonders in Süddeutschland, die umherfahrenden Metzger, weshalb man dort auch von einer besonderen Metzgerpost sprach.

Diese Art der Beförderung der Korrespondenz konnte aber nicht mehr genügen, als das Bedürfnis sich über die obengenannten engen Kulturkreise ausdehnte, und das war in der 2. Hälfte des 15. Jahrhunderts, in der Zeit des Humanismus, am Vorabend der Reformation. Die geistige, künstlerische, und geschäftliche Regsamkeit weiter Volksschichten drängte auf eine Neugestaltung der alten Verkehrsinstitutionen, und es war die Frage, welches der bestehenden Institute dem allgemeinen Bedürfnisse am besten Rechnung zu tragen vermochte. Das waren aber zweifellos die Verkehrsanstalten der Regierungen; und diese kamen auch dem Bedürfnis entgegen, indem sie ihren ausgedehnten Reitbotendienst dem Volke zugänglich machten. Damit bildeten sich die fiskalischen Verkehrsinstitute zu gewerblichen Betrieben um, die ihre Dienste der gesamten Bevölkerung gegen ein bestimmtes Entgelt zur Verfügung stellten und gleichzeitig gegen den privaten Wettbewerb durch Monopol gesichert wurden.

Dieser Umwandlungsprozeß ging unter Kaiser Maximilian zunächst auf der Nachrichtenstrecke Innsbruck-Brüssel vor sich, zwischen den Hoflagern von Vater und Sohn. Und hier taucht nun der Franz v. Taxis auf, der die staatliche Briefbeförderungsanstalt gegen Gewährung der Portofreiheit für Regierungsnachrichten erwirbt und sich als ausschließliches Monopol privilegieren läßt. 1516 wird das Privilegium erteilt, und in ihm erscheint zum ersten Male der Name „Post" (von posita, d. s. die Stationen mit Pferdewechsel).

Die Postgerechtsame verblieb fortan dem Hause Thurn und Taxis als kaiserliches Lehen. Die Inhaber dehnten den Betrieb allseitig aus und suchten ihn, unterstützt von den Kaisern, die das Postwesen als erbliches Reichslehen ansahen, für das ganze deutsche Reich an sich zu bringen. 1599 ist die Aufstellung eines Portotarifs erwiesen.

Das von den Kaisern beanspruchte „hochbefreite" Postregal wurde aber von den deutschen Landesfürsten nicht anerkannt, um so weniger als die Kaiser in ihren österreichischen Erblanden eine eigene Landespost unterhielten. Sie errichteten ebenfalls Landesposten, z. B. Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg, Hannover, Baden, Mecklenburg, Braunschweig, Oldenburg, die freien Städte. Trotzdem hielt aber die Taxissche Post die Konkurrenz aus, da bei

der großen Zersplitterung Deutschlands ein einheitlicher Postbetrieb nicht zu entbehren war.[1])

Mit der Auflösung des Reiches 1806 ging auch die Reichslehenspost ein, aber nur um 1815 wieder neu eingerichtet zu werden. Die Bundesakte bestätigte dem Hause Thurn und Taxis das alte Recht, ließ aber gleichzeitig die Einrichtung von Landesposten gegen eine Entschädigung an das fürstliche Haus zu. Seitdem gab es in Deutschland nicht weniger als 14 selbständige Postverwaltungen. Dadurch wurde aber der ganze Verkehr erschwert, das Porto verteuert.

Erst die politischen Ereignisse von 1866 hatten eine gedeihliche Neuordnung des Postwesens im Gefolge. Preußen gliederte zunächst die Landesposten von Schleswig-Holstein, Hannover und Hessen seinem Institute ein und 1867 übernahm es gegen eine Entschädigung von 9 Millionen Mark auch das ganze Taxissche Postwesen.[2])

Gleichzeitig wurde durch die Verfassung des Norddeutschen Bundes das Postwesen für alle Bundesstaaten einheitlich organisiert und ein einheitliches Porto für den Brief-, Paket- und Geldverkehr eingeführt (1 Brief 1 Silbergroschen [norddeutsche Bundespost]).

Mit der Weiterentwicklung des deutschen Postwesens und des gesamten internationalen Postverkehrs ist der Name Heinrich Stephans unzertrennlich verbunden. Mit der Gründung des Deutschen Reichs wurde die Post Reichspost; nur Bayern und Württemberg wahrten sich ihre Landesposten.

Eine Neuerung war die Einführung der Postkarte 1870.[3]) Das

---

[1]) Nach der Leipziger Postordnung von 1616 brauchte ein Brief von Leipzig

nach	Berlin	3 Tage	nach	Wien	7 Tage
„	Frankfurt a. M.	3 „	„	Paris	11 „
„	Dresden . . .	1½ „	„	Warschau . . .	12 „

1706 fuhr die Post von Leipzig

nach	Berlin . . .	32 Stdn.	nach	Wien	5 Tage
„	Hamburg . .	72 „	„	Venedig . . .	9 „
„	Dresden . . .	21 „	„	Rom	15 „
„	Breslau . . .	66 „	„	Warschau . . .	5 „

Ein Brief v. Leipzig nach Danzig oder Königsberg kostete 6 Groschen.

[2]) Am 30. Juni nahm der Bevollmächtigte des Hauses Taxis die Abfindungssumme bei der Hauptsteuerkasse in Berlin in Empfang, und an demselben Tage Schlag 12 Uhr nachts wurde in allen bisher fürstlichen Postanstalten Kassensturz gemacht und der Übergang an Preußen vollzogen. (Stoll, Das 19. Jahrhundert. S. 157.)

[3]) 1869 schon in Österreich eingeführt.

Bez. der Einführung der aufklebbaren Briefmarken seien folgende Jahreszahlen genannt: 1839: England (Erfinder der Buchhändler James Chalmers). — 1843: Brasilien. — 1845: Finland. — 1846: Vereinigte Staaten. — 1848: Rußland. — 1849: Bayern. — 1850: Preußen, Sachsen, Hannover, Österreich.

größte Verdienst Stephans aber war die Gründung des Weltpostvereins 1875.

Dank des Aufschwunges des deutschen Seeverkehrs konnte die überseeische Post nunmehr auch von deutschen Schiffen besorgt werden. Es entstanden die deutschen Seepostlinien Kiel—Korsör, Lübeck—Kopenhagen—Malmö, Warnemünde—Gjedser, Stettin—Kopenhagen. Für die amerikanische Post stellten der Norddeutsche Lloyd und die Hamburg-Amerikalinie ihre Schiffe zur Verfügung. 1886 richtete der Lloyd mit einer Reichssubvention von 4 Millionen Mark die Postdampferlinien nach China, Japan, Australien, Samoa- und Tongainseln ein, desgl. eine Anschlußlinie Triest—Brindisi—Alexandrien für die Überlandspost. An andern Linien folgten noch die Ostafrikalinie und die Woermannlinie nach den westafrikanischen Küstenplätzen.

Die gewaltige Entwicklung des Postverkehrs ist weiter besonders einigen Erfindungen zu danken: der Telegraphie, des Kabels und des Telephons. Steinheil und Morse konstruierten 1837 ihre Telegraphenapparate,[1]) 1866 wurde das erste große atlantische Kabel Valencia—Neufundland verlegt, 1860 baute der Lehrer Philipp Reis das erste Telephon, 1877 fand es Verwertung im praktischen Leben, und 1881 wurden die ersten Fernsprechämter im Deutschen Reiche eingerichtet.

Eine wertvolle Ergänzung der Verkehrsgeschichte bilden auch die Biographien der Bahnbrecher des modernen Verkehrs. Die Lebensgeschichte jener Männer zeigt, was Fleiß und Beharrlichkeit, Mut und Tatkraft vermögen, wie Geist und Energie doch endlich über Beschränktheit, Vorurteil und Selbstsucht den Sieg davontragen, wie die Zeit ihnen doch recht gegeben hat, wenn sie für ihre kühnen Ideen zunächst auch kein Verständnis fanden. Als Riggenbach seine erste Zahnradbahn in der Schweiz baute, zweifelten selbst gelehrte Freunde an seinem gesunden Menschenverstande. Als Fulton seine Idee, eine Flotte mit kochendem Wasser zu bewegen, Napoleon vortrug, hielt ihn dieser für einen Narren. Metternich, in dessen Gegenwart Napoleon den Erfinder bespöttelte, erzählte später gern: er habe sich oft gefragt, wie die Dinge wohl gekommen wären, wenn Napoleon auf Fulton gehört und seine Armee mit Dampfschiffen an Englands Küsten gelandet hätte. Als Reis eine Beschreibung des von ihm erfundenen Telephons an die Redaktion der Annalen für Physik und Chemie einsandte, würdigte ihn Professor Poggendorf nicht einmal einer Antwort, geschweige, daß er den Aufsatz aufgenommen hätte. Wäre es geschehen, so hätte man das Telephon vielleicht schon im Kriege 1870 verwerten können. Als Stephan die Postkarte einführte, hielt

[1]) 1843 öffentliche Telegraphenlinien in Preußen, 1850 in Sachsen.

man ihm entgegen, es sei unanständig, auf offenem Blatte Mitteilungen zu machen. (Näheres s. Biedenkapp, Bahnbrecher.)

II. Der Verkehr der Gegenwart.

Als zweite Aufgabe eines Verkehrsstudiums stellen sich die Verkehrserscheinungen der Gegenwart dar. Es kann nicht Aufgabe eines allgemeinen Unterrichts sein, die technischen Einzelheiten der verschiedenartigen Verkehrsbetriebe zu lehren und zu lernen. Das muß als Fachstudium den Vertretern der einzelnen Betriebsgattungen und dem Leben als der größten Lernschule vorbehalten bleiben. Doch ein gewisses Maß von Kenntnissen der Verkehrsverhältnisse ist für jedermann geboten und muß von der heutigen Erziehungsschule auch gewährt werden, wenn anders sie für das Leben erziehen will. Die Meinungen über den Umfang des Stoffes werden hier immer geteilt sein; sie werden sich richten nach der Fülle des Materials, dem Charakter der Lehranstalt, nach der Wertung des Bedürfnisses fürs praktische Leben, nach der Rücksicht auf die ganze Lebenssphäre des Kindes. Ich will versuchen, einen knappen Umriß zu geben.

Wir haben den Verkehr als die Gesamtheit der Beziehungen der Menschen zueinander bezeichnet. Die wichtigste dieser Beziehungen besteht unstreitig in dem gegenseitigen Güteraustausch, der sich in internationalen wie nationalen Bahnen vollzieht. Ein spezifisches Verkehrsstudium hätte sich hiernach mit den modernen Einrichtungen des Weltverkehrs und sodann mit denen des Binnenverkehrs zu befassen.

a) Der Weltverkehr.

Was den Verkehr der Völker betrifft, so vermitteln diesen in erster Linie die Handelsflotten der Kulturstaaten. Die Ausübung des Seeverkehrs ist allenthalben der freien Privatbetätigung überlassen, während auf dem Lande der Verkehrsbetrieb entweder vollständig durch den Staat monopolisiert ist (Post) oder doch im größten Umfange ausgeübt wird (Eisenbahn). Am leistungsfähigsten ist natürlich dabei das Großkapital, das in den großen Schiffahrtsgesellschaften angelegt ist. Von diesen kommen für uns die beiden großen Institute an der Nordsee in Betracht, der Bremer Lloyd und die Hamburger Paketfahrt-Aktiengesellschaft. Zahlreiche Dampferlinien werden von ihnen unterhalten, die die Verbindung mit den amerikanischen, asiatischen, afrikanischen, australischen und polynesischen Welthandelsplätzen herstellen. Strahlenförmig gehen die Linien am Ausgange des Kanals auseinander, Weltstraßen, auf denen ein reges Leben pulsiert, da auch andere Nationen sie frequentieren.

Allen Handelsflotten voran steht die Großbritaniens; ihr folgen die amerikanische, deutsche, norwegische und französische. Wenn-

gleich die deutsche Flotte aber auch an dritter Stelle rangiert, so bleibt sie doch hinsichtlich der Zahl der Dampfer wie der Handelsschiffe überhaupt bedeutend hinter England und Amerika zurück.

Der Flotte fällt die Versorgung des Landes mit Rohstoffen und der Export der Fabrikate zu. Über das Verhältnis der am Spezialhandel beteiligten Warengattungen geben die amtlichen Veröffentlichungen Auskunft. Als sehr hübsche Wegweiser erweisen sich hier die vom statistischen Amte der Stadt Leipzig herausgegebenen statistischen Notizbücher, die ebenso lehrreich wie zuverlässig sind. Der Verkehr der deutschen Häfen mit den außereuropäischen ist im letzten Jahrzehnt besonders gewachsen, viel stärker als der mit den europäischen. Die Steigerung entfällt vor allen Dingen auf die Nordseehäfen, doch wird der Kaiser-Wilhelm-Kanal auch die Ostseehäfen noch stärker heranziehen.

Dem überseeischen Frachtverkehr gesellt sich der Personenverkehr zu, der von Jahr zu Jahr z. T. mit im Gefolge der wachsenden Touristik zugenommen hat. Große, elegante Schnelldampfer sind in Dienst gestellt, um Reisende und Auswanderer zu befördern. Die Einrichtungen eines solchen Passagierdampfers sind lehrreich genug, daß sie verdienen, allgemeiner bekannt zu werden. Erinnert sei nur an die Größenverhältnisse, Bemannung, Verpflegung, Einrichtung, an den Kohlenverbrauch, die Fahrgeschwindigkeit, Rettungs- und Wohlfahrtseinrichtungen.[1]) Das Leben und Treiben im Hafen gewährt ein ebenso fesselndes Bild und läßt die Bedeutung eines Seehandelsplatzes erst recht klar erkennen. Das ist für Kinder instruktiver als die Darbietung der großen Exportziffern, die sie nicht behalten und sich nicht vorstellen können.

Wie oben gesagt, ist der Betrieb des Seeverkehrs durchaus das Werk privaten Unternehmungsgeistes; aber darum ist er nicht der Oberhoheit der Staatsgewalt entrückt. Jedes Fahrzeug auf See ist Grund und Boden seines Landes und den Gesetzen seines Staates unterworfen. Und so unterliegt die gesamte Ozeanschiffahrt gewissen schiffspolizeilichen Vorschriften, die durch Verständigung der schiffahrttreibenden Nationen geschaffen worden sind. Der Sicherung der Fahrt in Landnähe dienen ausgedehnte Schutzvorrichtungen: Leuchttürme, Feuerschiffe, Seezeichen, Sturm- und Seewarten, Lotsen-, Rettungs-, Funkenstationen usw.

---

[1]) Die „Deutschland" der Hamburg-Amerikalinie hat einen täglichen Kohlenverbrauch von 11000 Zentnern = 55 Doppelloris, 16 Kessel mit 112 Feuerungen, 4 Schornsteine, 26 Rettungsboote, 2500 elektrische Lampen, 7 Decks, 543 Mann Besatzung (53 Maschinisten, 201 Heizer, 218 Stewards und Köche), 1300 Passagiere. — Der „Kaiser Wilhelm II." faßt 1888 Passagiere, 28 Badezimmer, 19 Kessel mit 124 Feuerungen, 4 Schornsteine von je 5 m Durchmesser und 40 m Höhe. Kohlenverbrauch tägl. 700 t — 14000 Zentner — 70 Doppelloris.

b) Der Binnenverkehr.

Was den Binnenverkehr betrifft, so folgt dieser vom Meere aus zunächst den Strömen, die wieder durch ein ganzes System von Kanälen in Verbindung gesetzt sind. Vor allen Dingen erfreut sich Preußen eines ausgedehnten Kanalnetzes,[1]) und noch steht die Tendenz, neue Wasserwege zu schaffen, im Vordergrunde der innern Politik des ersten deutschen Bundesstaates. Der preußische Landtag hat nach langem Widerstreben die Kanalvorlage seiner Regierung (Dortmund-Emskanal als erstes Stück des großen Mittellandkanals) angenommen und gleichzeitig der Erbauung eines Großschiffahrtsweges Berlin—Stettin zugestimmt. Für unser Leipzig ist die Kanalfrage noch ein Problem.

Indes liegt es in der Natur der Sache, daß das Netz der Wasserstraßen für den binnenländischen Verkehr nur in beschränktem Maße zur Geltung kommen kann. Das Verkehrsinstitut des Landes wird immer die Eisenbahn bleiben, sei sie nun mit Dampf oder mit Elektrizität betrieben. Alle Kulturstaaten haben ein vielmaschiges Netz geschaffen und alle großen Verkehrszentren durch direkte Schienenwege verbunden. Einzelne derselben sind Weltverkehrsstraßen ersten Ranges, wie die pazifischen Linien Nordamerikas, die sibirische Bahn, die österreichische Orientbahn Wien—Konstantinopel mit ihrer Fortsetzung durch Anatolien nach Babylon, die großen Transversalbahnen der Alpen. Für Österreich hat der Semmering[2]) dieselbe Bedeutung wie der Brenner und der Gotthard für Deutschland. Diese Alpenbahnen bedeuten den Anschluß Mitteleuropas an das Mittelmeer und eine Verstärkung seiner Beziehungen zum Orient. „Jede neue Bahn über die Ost- und Zentralalpen öffnet uns Wege, die bis nach Australien und Ostasien führen. Das sind ausgiebigere Verbindungen, als sie einst der Augsburger Postreiter unterhielt, der in einer Woche die Briefe von Venedig nach Augsburg über den Brenner und Fern brachte. Jeder neue Schienenweg über die Alpen bedeutet, daß der Verkehr Deutschlands alte Beziehungen zum Mittelmeer wiedergewinnt, die die deutsche Politik einst beherrscht hatte." (Ratzel.) Über den Brenner verkehrt der Nord-Süd-Expreß zwischen Berlin und Rom; über den Gotthard wird die Überlandspost nach Asien bis Brindisi geleitet. Im Dienste des französisch-italienischen Verkehrs stehen die Mont-Cenisbahn und die vor kurzem neu eröffnete Linie durch den Simplon.

Für die deutschen Eisenbahnen ermangelt es bis heute eines einheitlich organisierten Verwaltungssystems, da sie entweder im Besitze der Einzelstaaten oder Eigentum von Gesellschaften sind.

[1]) Meitzen berechnet die Kanallänge auf 125 Ml. (Der Boden und die landwirtschaftlichen Verhältnisse des preußischen Staates. 1. Bd. 129 ff.)

[2]) 1854 als erste Alpenbahn erbaut.

Das Ideal einer Reichseisenbahn liegt noch in grauer Ferne. Doch ist der erste Schritt zur Verwirklichung getan durch die preußischen Gemeinschaftsbestrebungen, und dieser große Zug preußischer Wirtschaftspolitik wird mit der Zeit auch die Engherzigkeit des Kleinstaatentums überwinden.

Bei Betrachtung des modernen Verkehrs müssen wir auch der Schranken gedenken, die ihm hier und dort gezogen sind. Alle Staaten erheben an der Grenze einen Zoll, bestimmt, die unbeschränkte Einfuhr fremder Erzeugnisse zu verhindern und zugleich dem Staate eine ergiebige Einnahmequelle zu erschließen. Zollpolitik und Handelsverträge — zwei strittige Probleme — regulieren das wirtschaftliche Leben des Volkes.

Dem Nachrichtenverkehr dienen heute in hervorragendem Maße Telephon und Telegraph. Große Seekabel ermöglichen den Verkehr sogar mit den fremden Weltteilen. Ein einfacher Verkehrsunterricht kann sich begnügen, diese Einrichtungen in ihren Grundzügen dem kindlichen Verständnis zu erschließen; desgleichen kann er sich auf die wichtigsten Bestimmungen über Brief- und Karten-, Geld-, Paket- und Telegraphenverkehr beschränken.

Damit haben wir im ganzen und großen die Materie umrissen, die eine Verkehrslehre einfachster Art zu bieten hat. Es gilt nun, die Frage zu erörtern, ob wir der Forderung, das Verkehrsstudium als besondere Unterrichtsdisziplin aufzunehmen, zustimmen können.

III. Das Verkehrsstudium als Unterrichtsdisziplin.

Zweifellos ist der in Rede stehende Lehrstoff derart wichtig, daß kein Unterricht achtlos darüber hinweggehen kann. Er ist, wie wenig andere, geeignet, ins Leben einzuführen, das Verständnis für eine Reihe von Erfahrungstatsachen anzubahnen und zu begründen. Erfüllt nun unser heutiger Unterricht in dieser Beziehung seine Aufgabe, ist er lebensvoll oder bedarf es hier einer weiteren Ausgestaltung?

Zunächst müssen wir festhalten, daß eine allgemeine Bildung, wie sie die Volksschule zu vermitteln hat, noch nicht das erheischt, was eine höhere Schulbildung gewähren kann, noch viel weniger das, was der Privatcharakter tragende Prinzenunterricht zu bieten vermag. Eine Maßnahme des Prinzenunterrichts gleich allgemein auf die gesamten deutschen Schulen zu übertragen, heißt denn doch jede Voraussetzung ignorieren. Ohne zwingende Gründe können wir einer neuen Forderung nicht zustimmen. Liegen nun solche zwingende Gründe vor, Gründe, die in der bisherigen Unterrichtsweise und in den Zielen der deutschen Schule gegeben sind? Es wird gesagt, daß die Verkehrslehre wie wenig andere Unterrichtsgebiete geeignet sei, auf das Leben vorzubereiten. Das kann nicht bestritten werden; aber erwiesen ist damit die Berechtigung einer

selbständigen Unterrichtsdisziplin noch nicht. Der Nachweis wäre nur dann erbracht, wenn der bisherige Unterricht die ganze Materie überschlüge oder äußerst lückenhaft behandelte.

Bei einer vorurteilslosen Betrachtung können wir aber nicht sagen, daß die Schule bisher ein wichtiges Gebiet vernachlässigt hätte. Unser Lehrplan ist auch ohne eine Verkehrslehre nicht lückenhaft, denn all die oben angedeuteten Wissensmomente finden je nach dem Stande der Schulen und dem geistigen Niveau der Kinder bereits eine mehr oder minder eingehende Berücksichtigung; nur geschieht es nicht in einem geschlossenen Rahmen, nicht in einem eignen Unterrichtsgebiete, sondern der Lehrstoff ist auf die verschiedenen Fächer verteilt. Geschichte, Geographie, Heimatkunde, Rechnen, Physik und Deutsch partizipieren daran. Und sollte irgendeine Materie noch der Behandlung wünschenswert sein, so ist der alte Rahmen groß genug, das etwa Fehlende darin unterzubringen.

Wäre es aber nicht besser, den so verstreuten Stoff zu einer besonderen Unterrichtsdisziplin zu verdichten, die episodisch auftauchenden methodischen Einheiten kristallisierend um einen festen Kern zu legen? Für einschlägige Fachschulen, wie Handelsschulen, Post- und Eisenbahnschulen, wäre die Frage schon zu bejahen, nicht aber für die allgemeinen Volksschulen. Jedes neue Lehrfach bedeutet eine Vermehrung des Wissensstoffes und eine Steigerung in der Belastung der geistigen Spannkraft, und dazu kann die Schule ohne triftigen Grund nicht die Hand reichen. Eine besondere Verkehrslehre würde sogar die Gefahr in sich schließen, daß der Unterricht sich in theoretische Erörterungen verliere, die wohl wissenschaftlichen, aber keinen praktischen Wert hätten.

Und der heutige Modus ist auch vollkommen genügend. Die Geschichte hat Raum genug, auch das Verkehrswesen in den Hauptphasen seiner Entwicklung darzustellen. Die Geographie vermittelt die Kenntnis der heutigen Verkehrswege und der internationalen Handelsbeziehungen. Die Physik belehrt über die Erfindungen der Lokomotive, der Telegraphie und Telephonie. Das Rechnen unterrichtet über Münzwesen, Geldverkehr und alle anderen einschlägigen Werte. Die Heimatkunde orientiert über die Verkehrserscheinungen der Heimat und die Beziehungen zum Weltmarkte. Der Deutschunterricht gibt Anweisungen für den Briefverkehr usw.

Dieser episodischen Form der unterrichtlichen Behandlung ist für die Volksschule jedenfalls der Vorzug zu geben, da die einzelnen Vorstellungen nicht aus ihrem natürlichen Zusammenhange gelöst werden und in der jetzigen Verbindung wertvolle Beziehungen der verschiedenen Stoffgebiete zueinander gegeben sind. Gerade auf dem Gebiete des Verkehrs zeigen sich zahlreiche Fäden, die von einer Wissenssphäre zur andern hinüber laufen, und diese apperzeptiven

Verknüpfungen müssen uns für die Bildung des kindlichen Gedankenkreises wertvoll sein. Recht instruktiv ist in dieser Hinsicht z. B. die Darstellung der Geographie, wie sie Guthe und Wagner in ihrem klassischen Handbuch geben. Nirgends unterlassen es die Verfasser, die Beziehungen der geographischen Objekte zum menschlichen Verkehr in Vergangenheit und Gegenwart aufzuzeigen; ja vielfach gehen sie seinen Spuren einfach nach, um die Erscheinungen der Erdoberfläche recht verständlich zu machen.

Finden wir also das bisherige Unterrichtsverfahren nicht nur ausreichend, sondern auch zweckentsprechend, so wollen wir uns aber auch nicht verhehlen, daß das Verkehrswesen im bisherigen Rahmen noch eine intensivere Berücksichtigung erfahren kann, ja erfahren muß. Dann werden wir besser dem Vorwurfe begegnen, daß unsere Kinder, wenn sie ins Leben hinaustreten, sich so schlecht zurecht zu finden wissen. Insbesondere mag es der Geographie und der Heimatkunde (bes. auf der Oberstufe) nahegelegt sein, hier tiefer zu gehen, nicht nur das wissenschaftliche Bildungsinteresse, sondern auch die Anforderungen des praktischen Lebens im Auge zu behalten. Der Unterricht darf nicht einseitig die physikalischen Verhältnisse der Erdoberfläche bevorzugen, noch viel weniger sich in die reiche Nomenklatur verrennen, er muß die Erde als Schauplatz der menschlichen Tätigkeit auffassen, sie im Lichte der Kultur betrachten. Er darf sich nicht begnügen zu zeigen, wie die Erde von Natur ist, sondern er muß auch lehren, was der Mensch in jahrhundertelanger Arbeit aus ihr gemacht hat. Kurz: es muß mehr Kulturgeographie getrieben werden.[1]) Dahin gehört auch das Studium besonderer Verkehrskarten, die neben den Seeverkehrslinien insbesondere die wichtigsten Eisenbahnen aufweisen. Auch die Einführung in das Verständnis des Eisenbahnfahrplans halte ich auf der Oberstufe für geboten. Es kann das auf sehr einfache Art geschehen, ähnlich, wie es die Dresdner Rechenhefte tun. Die Vorlage der großen Fahrpläne ist dabei noch gar nicht notwendig; das Kursbuch ist überflüssig. Hier mag insbesondere die Fortbildungsschule das Ihre tun.

Der Heimatkunde fällt mit der Berücksichtigung des Verkehrswesens ebenso eine dankenswerte Aufgabe zu. Sie kann zugleich eine lokale Verkehrsgeschichte[2]) bieten und dabei vor allen Dingen auch die Entwicklung des Postwesens darstellen. Die Lektüre wird ihr eine wertvolle Stütze sein.

Der Deutschunterricht mag mit der Anfertigung von Briefen, das Schreiben von Adressen und die Ausfüllung der wichtigsten

[1]) Empfohlen sei hier das Werk von Gleisberg: Kulturgeographie.

[2]) Dazu sei für Leipzig bemerkt, daß 1872 die Pferdeeisenbahn eingerichtet wurde, die 1896 als Große L. Straßenbahn zum elektrischen Betriebe überging.

Postformulare verbinden. Eine Briefadresse, so einfach sie ist, bedarf bei Kindern großer Übung. Belehrungen über die einfachsten postalischen Bestimmungen für Brief- und Kartensendungen im Orts- und Fernverkehr dürfen nicht fehlen.

Der Rechenunterricht muß in seinen Aufgaben und Übungen praktischer werden. Wir dürfen hier nicht dem System zuliebe arbeiten, sondern müssen dem wirklichen Leben nachgehen. Die Aufgaben dürfen nicht beliebig zusammengekünstelt werden. „Greif nur hinein ins volle Menschenleben!" Was es bietet und verlangt, das ist gerade genug. Die neueren Lehrpläne und Rechenhefte kommen hier dem Bedürfnisse der Schule und des Lebens vorteilhaft entgegen.[1])

Es muß immer wieder ausgesprochen werden, daß das System für den Volksschulunterricht nicht das Leitmotiv sein kann; es ist sein Ergebnis. Darum lehnen wir auch eine systematische Unterweisung über das Verkehrswesen ab. Sind aber die episodisch auftretenden methodischen Einheiten unterrichtlich zum Abschluß gekommen, dann mag das System in sein Recht treten. Dann sollen überschauende Zusammenfassungen nach einheitlichen Gesichtspunkten vorgenommen werden, sei es in Form einer auswählenden Wiederholung oder im Rahmen eines umfassenden Überblicks über das gesamte Verkehrswesen. So können wir unsere Stellung zu der Forderung einer gesonderten Verkehrsunterweisung dahin präzisieren: *nicht Unterrichtsdisziplin, sondern Unterrichtssystem!* In diesem Sinne mag uns die neue kaiserliche Maßnahme als Anregung dienen!

Die innere und äußere französische Politik im Reformationszeitalter.

Von **W. Miedlig**, Mittelschullehrer.

In seinen Reden an die deutsche Nation nennt Fichte die Reformation eine Welttat des deutschen Volkes. Er hat damit recht; denn selten hat ein geschichtliches Ereignis eine gleich große Wirkung auf Zeitgenossen und Nachwelt ausgeübt wie dieses. Auf allen Gebieten des kirchlichen, geistigen und sozialen Lebens führte die Reformation eine völlige Neugestaltung herbei und schuf damit eine neue Zeit, das Reformationszeitalter.

Die ersten mächtigen Stöße der großen religiösen Bewegung erschütterten zunächst nur unser deutsches Vaterland. Wie aber

[1]) Z. B. der Frankfurter Lehrplan, die Dresdner und Chemnitzer Rechenhefte.

ein sturmbewegtes Meer seine Nebenmeere mit erregt, so blieb auch die Reformation in Deutschland nicht ohne Einfluß auf die übrigen Länder Europas. In den meisten dieser Länder war infolge innerer Zerrissenheit und zerrütteter wirtschaftlicher Zustände auch eine staatliche Reform erforderlich. Frankreich allein trat in die neue Zeit geeint und stark ein. Auf altbewährten staatlichen Einrichtungen war dieses Reich aufgebaut worden und hatte sich zu einem Staatswesen entwickelt, das nach innen fest geschlossen, nach außen machtvoll und groß erschien. Wir werden sehen, wie das Königtum des Reformationszeitalters diesen Staat noch höher entwickelte, so daß er zu einem auf Jahrhunderte hinaus vorbildlichen Staatswesen heranreifte.

Das französische Königtum hatte sich in ganz entgegengesetzter Weise entwickelt als das Kaisertum in Deutschland. Der anfangs so mächtige deutsche Kaiser verlor im Laufe der Jahrhunderte immer mehr an Ansehen und Macht. Die stolzen Territorialgewalten dagegen, in denen das germanische Sondertum gedieh und das Bewußtsein der nationalen Einheit verkümmerte, wurden immer selbständiger. In Frankreich aber erstarkte das Königtum, das anfangs nur auf schwachen Füßen stand, langsam und stetig. Der Klerus erlangte hier niemals eine solche Machtfülle wie in Deutschland und gegen die großen Vasallen fanden die Könige eine Stütze im Bürgertum. Ludwig XI. brach die Macht der Großen gänzlich, und Franz I. vollendete das Werk, indem er den letzten und größten Machthaber, den Connetable von Bourbon, niederzwang.

Neben dem Königtum gab es seitdem keine andere politische Gewalt mehr. Die Könige galten als die unumschränktesten Herrscher Europas. Charakteristisch ist der Ausspruch Kaiser Maximilians I., der von sich sagte, er sei der König der Könige, weil niemand sich für verpflichtet halte, ihm zu gehorchen; der König von Spanien sei der König der Menschen, weil man ihm wohl gehorche, doch nur mit Widerstreben; der König von Frankreich aber sei der König der Tiere, weil ihm alles willen- und bedingungslos gehorche. Die Durchführung des Absolutismus in Frankreich, welche die französischen Könige als Hauptziel ihrer Politik erstrebt hatten, war erreicht, und das Königtum zeigte sich eine Zeitlang kraftvoll genug, das absolute Regiment aufrecht zu erhalten.

Welche Erfolge zeitigte nun der Absolutismus in Frankreich in bezug auf die innere Politik während des Reformationszeitalters? Fürst Bismarck sagte einmal, daß der Absolutismus die beste, aber auch die schlechteste Staatsform sein könne. Dieses Wort bewahrheitet sich sowohl nach der guten als nach der verhängnisvollen Seite in Frankreich zur Zeit der Reformation. Wir werden

die Wirkung der absoluten Gewalt nach beiden Seiten hin kennen lernen.

Solange die vielgestaltige Staatsmaschine von fester Hand geleitet wurde, entfaltete der Absolutismus eine überaus segensreiche Wirksamkeit. Die kraftvolle Politik Franz' I. und Heinrichs II. schuf die Grundlagen eines wohlgeordneten Staatsorganismus. Das Wort des Grafen Mirabeau, welches den Staat Friedrichs des Großen als ein politisches Kunstwerk bezeichnete, gilt auch für das Frankreich der Reformationszeit. Eine der ersten politischen Maßnahmen Franz' I. war, dem Adel, welcher den Absolutismus beeinträchtigen konnte, seinen wesentlichen Anteil an der Regierung zu nehmen. Er drückte deshalb das Parlament und die Oberrechnungskammer zu Unterabteilungen herab, indem er schlichte bürgerliche Räte zu seinen ersten Ratgebern ernannte und aus ihnen den Staatsrat bildete.

Dieser Staatsrat oder Geheimrat wurde zur höchsten Verwaltungsbehörde im Reiche erhoben; in ihm gipfelte die ganze Staatsverwaltung. Vier Staatsräte teilten sich in die Verwaltung, noch nicht nach Gegenständen, sondern nach Distrikten. Aus ihnen hat sich das französische Ministerium entwickelt. Unter dem Staatsrate arbeiteten in den einzelnen Landschaften Unterabteilungen. Präsident des Geheimrats war der König selbst; er hielt das Staatswesen in trefflichem Zug. Die Geheimräte ordneten sich gänzlich dem allwaltenden Herrscherwillen unter und wurden dadurch eine wesentliche Stütze des Absolutismus.

Das bereits erwähnte Parlament diente nicht politischen Zwecken, sondern war die oberste Gerichtsbehörde, in dem der hohe Adel Sitz und Stimme hatte. Früher war diese Behörde mit fast selbständiger Gewalt aufgetreten, und auch der König hatte sich seinen richterlichen Entscheidungen gefügt. Nach der Durchführung des Absolutismus wurde es aber dem Staatsrate unterstellt. In den einzelnen Landschaften sprachen eine Anzahl Provinzialparlamente Recht. Eine Lücke zwischen ihnen und dem Parlament wurde 1552 von Heinrich II. durch die Gründung von Präsidialhöfen geschlossen. Diese neuen Gerichtsbehörden entschieden Rechtssachen bis zu einem gewissen Wertobjekt und entlasteten damit das Parlament in Paris. Die Richter waren wissenschaftlich gebildete Leute; sie verwalteten ihr Amt äußerst gewissenhaft. Selbst als unter Franz I. infolge der üblich werdenden Käuflichkeit der Beamtenstellen unwürdige Elemente in den Richterstand eindrangen, hielt derselbe immer noch seine Standesehre hoch. Er wurde darin unterstützt von dem Königtum, welches das Gerichtswesen auf der von ihm geschaffenen hohen Entwicklungsstufe erhalten wollte. Die Könige hüteten sich deshalb auch davor, durch persönliches Eingreifen Verwirrung in die Gerichtsverwaltung zu bringen. Trotz-

dem blieb aber der Träger der Krone der Inbegriff alles Rechts; er behielt die letzte richterliche Entscheidung stets in der Hand, wenn er auch die vorzüglich durchgebildete Gerichtsverwaltung selbständig arbeiten ließ.

Noch höher entwickelt war das Finanzwesen. „Der Ausbau desselben ist im 16. Jahrhundert ein reiches, sauber gegliedertes Kunstwerk; seine volle Einheit hat es durch Heinrich II. 1542 und 1552 erhalten. Das Edikt von 1542 gliedert Frankreich in Hauptsteuerbezirke, denen die Unterbezirke eingegliedert wurden. Aber die Domanialeinkünfte und die eigentliche Staatssteuer haben getrennte Verwaltung. Diesem Übelstande half Heinrich II. ab. An die Spitze jedes Hauptbezirks wurde ein Hauptschatzmeister gestellt, in dessen Kassen alle Einkünfte zusammenströmten.“ [1]) Unter dem Hauptschatzmeister arbeitete das große Heer der Beamten, das im Reformationszeitalter mehr und mehr ausgedehnt wurde. — Die höchste technische Finanzbehörde war die Oberrechnungskammer, in der alle Staatseinkünfte der Hauptbezirke zusammenflossen. Die höchste politische Finanzbehörde war der Staatsrat. Er stellte nach den Voranschlägen der Hauptschatzmeister den Etat auf. Die Verwendung der Staatseinkünfte endlich bestimmte wieder allein der König. Seiner selbständigen Politik entsprechend mußten ihm auch die Mittel sofort und bedingungslos zur Verfügung stehen, um seine politischen Pläne verwirklichen zu können.

Die Staatseinkünfte setzten sich zusammen aus indirekten Steuern, Domanialeinkünften und eigentlichen Staatssteuern. Die indirekten Steuern waren verpachtet. Der Staat war daher der Eintreibung derselben enthoben. Dieses Verpachtungssystem wurde später zu einem verderbensvollen Fluch für Frankreich, entsprach aber ganz der absoluten Politik. Jeder Widerstand gegen die harte Beitreibung dieser Steuern durch die Pächter wurde mit grausamer Strenge unterdrückt, so besonders ein Aufstand unter Heinrich II. im Süden des Reiches wegen des unbarmherzigen Vorgehens der Pächter bei Einziehung der Salzsteuer. Militär wurde aufgeboten, und es flossen Ströme von Blut. — Die alten Domanialeinkünfte hatten wenig Bedeutung.

Viel wichtiger war die eigentliche Staatssteuer, die Taille. Nicht ohne Widerstand war sie nach dem hundertjährigen Kriege eingeführt worden. So hatte man den Adel und die Geistlichkeit nicht heranziehen können. Die Bevölkerung schied sich daher in eine taillefreie und taillezahlende. Die größte Steuerlast ruhte auf dem dritten Stande, dem Bürgertum und ländlichen Kleinbetrieb. Selbst die vorzügliche Politik des Reformationszeitalters änderte diese ungleiche Verteilung der Steuern nicht. Im

[1]) Marcks, Coligny und seine Zeit, 1. Band, 1. Hälfte Seite 172.

Gegenteil! Die langwierigen Kriege Franz' I. und Heinrichs II. erhöhten noch den Steuerdruck, und die Taille wurde auf das Vier- bis Fünffache gesteigert. In Gegenden, welche durch die Kriege zu leiden hatten, wanderten viele Bauern aus, weil sie die hohen Steuern nicht erschwingen konnten. — Unter Franz I. standen trotz des verschwenderischen Hoflebens die Einnahmen und Ausgaben noch in normalen Verhältnissen zueinander, weil er es verstand, sich bedeutende Nebeneinnahmen zu verschaffen. Durch das mit dem Papste geschlossene Konkordat im Jahre 1516 erhielt er die Besetzung der geistlichen Stellen und schrieb nunmehr den Zehnten der Geistlichkeit selbst aus, so oft er in finanzieller Verlegenheit war, während ihm die Geistlichkeit früher nur in besonderer Notlage den Zehnten bewilligt hatte. Auch der Verkauf der Beamtenstellen brachte hohe Summen ein. Eine neue bedeutende Einnahmequelle wurde durch die Festsetzung eines Zolltarifs an Stelle willkürlicher Schätzungen geschaffen. Heinrich II. baute den Zolltarif weiter aus und verlegte die Zollstätten an die Grenzen des Reiches. Aber trotz der gewaltigen Steigerung der Staatseinkünfte wuchs schon unter Heinrich II. eine große Schuldenlast heran; denn die Kriege dieses Herrschers waren bedeutend kostspieliger als die Franz' I.

Das französische Finanzwesen zur Zeit der Reformation trug also trotz der überaus kunstvollen Ausgestaltung der Verwaltung einen verderblichen Keim in sich, den der ungleichen Steuerbelastung. Die üblen Folgen aber, welche daraus für die innere Entwicklung entstehen konnten, wurden durch die kraftvolle und kluge Politik des absoluten Königtums ferngehalten.

Die einzelnen Maßnahmen der inneren Politik stehen in steter Wechselwirkung zueinander. So leitete sich auch in Frankreich das Recht der Krone, Staatssteuern erheben zu können, aus der Gründung eines stehenden Heeres her. Dieses, ein kleines Reiterheer, Ordonanzkompanien genannt, war dem Könige treu ergeben. Das französische Fußvolk bestand noch aus Söldnern; denn die allgemeine Wehrpflicht konnte zur damaligen Zeit noch nicht durchgeführt werden. Wohl machte Franz I. den Versuch eines allgemeinen Massenaufgebots, doch ohne Erfolg. Das Söldnerheer bestand aus einheimischen und ausländischen Söldnern. Unter den ausländischen zeichneten sich die deutschen und Schweizer durch gute Organisation aus. Das einheimische Fußvolk löste sich in Friedenszeiten nicht vollständig auf; einen alten Stamm hatte der König stets zu seiner persönlichen Verfügung bereit. Franz I. erkannte die Bedeutung dieser Truppe für die Krone und gab ihr einen besonderen Generaloberſten. Der König selbst war der oberste Kriegsherr. Unter ihm führten der Connetable, vier Marschälle und der Admiral das Heer und organisierten es zugleich. So erließ

der Admiral Coligny, der die Fußtruppen führte, Regeln über Kriegsführung und Mannszucht, welche wegen ihrer Vortrefflichkeit Gesetzeskraft erhielten. Coligny kann man wohl wegen der musterhaften Ausbildung der Truppen als den „alten Dessauer" Frankreichs bezeichnen. Trotz des strengen Reglements und der harten Strafen ließen sich aber Raub und Plünderung nicht gänzlich beseitigen. Die Soldaten plünderten, um sich für den oft ausbleibenden Sold schadlos zu halten. Heinrich II. sorgte für eine bessere Verpflegung der Truppen, indem er eine Intendantur gründete und Vorratshäuser errichtete. Die Durchbildung des Heerwesens war die vornehmste Aufgabe der königlichen Politik; denn ein starkes, wohlorganisiertes Heer ist die festeste Stütze des Absolutismus. Die französischen Truppen galten als die besten im Reformationszeitalter, und das stehende Heer war das erste in Europa.

Das absolute Königtum zur Zeit der Reformation war auch ein eifriger Förderer aller sozialpolitischen Verhältnisse in Frankreich. Im Reformationszeitalter machten sich die ersten Spuren einer gewaltigen wirtschaftlichen Umwälzung fühlbar, zu welcher die großen Erfindungen und Entdeckungen am Ausgange des Mittelalters den Grund gelegt hatten. Der mittelalterliche Warenaustausch zwischen dem Morgen- und Abendlande hatte aufgehört, seitdem sich das türkische Reich als undurchdringliches Bollwerk dazwischen geschoben hatte. Doch die neuen Entdeckungen erschlossen den Ozean dem Handel, und der festländische Güteraustausch gestaltete sich zum Segen der Menschheit um in einen überseeischen Welthandel.

In Frankreich war zu Beginn der Reformation noch nichts von alledem zu merken. Der Handel war über den Warenaustausch zwischen Stadt und Land noch nicht hinausgekommen. Beengende Gesetze verboten sogar den Handel im Innern über die Grenzen der Landschaft hinaus, sowie auch die Aus- und Einfuhr der wichtigsten Lebensmittel. Da war es wieder der absolute Herrscherwille, welcher die engen Fesseln sprengte. Franz I. gab den Handel mit Salz, Vieh, Getreide im Innern frei. Er gestattete selbst die Ausfuhr des Getreides über die Reichsgrenzen. In den landwirtschaftlichen Betrieb kam nun neues, frisches Leben. Neue bessere Kulturen, Gewinnung von Ackerboden durch Ausrodung der Wälder und günstige Absatzgebiete schufen in dem von der Natur so reich gesegneten Lande einen blühenden Ackerbau. Der Landmann erwachte aus seiner Teilnahmlosigkeit und brachte es trotz des hohen Steuerdrucks zu einigem Wohlstand.

Die Entwicklung des Handels im Innern bedingte auch eine Verbesserung und Vermehrung der Verkehrswege. Bezüglich des Handels nach außen galt der bewährte handelspolitische Grund-

satz, den auch die preußischen Könige später befolgten, das Geld im Lande festzuhalten. Darum wurde die Einfuhr durch Schutzzölle erschwert. Besonders der Überflutung Frankreichs durch italienische Luxuswaren der Renaissance wurde durch die Schutzzollpolitik ein Damm gesetzt. Die bisher vom Auslande bezogenen Waren sollten im Lande selbst hergestellt werden. Darum führte Franz I. neue Gewerbe ein; man lernte die Spitzen-, Seiden-, Glas-, Linnen- und Tuchfabrikation kennen. Eifrig förderte Franz I. die Anlage neuer Fabriken; er gilt deshalb mit Recht für den Begründer der französischen Industrie. Wir staunen über das feine Verständnis für die sozialpolitischen Fragen und glauben uns bei der Betrachtung der wirtschaftlichen Politik in Frankreich zur Zeit der Reformation in einen modernen Staat versetzt.

Der wirtschaftliche Umschwung führte als segensreiche Folge eine Zeit des gesellschaftlichen Aufschwungs herbei. Wie die Gegensätze einer Landschaft sich durch erodierende Kräfte ausgleichen, die Gipfel abgetragen und die Niederungen und Mulden erhöht werden, so fand auch infolge politischer Kräfte ein Ausgleich der gesellschaftlichen Gegensätze in Frankreich statt. Der Adel wurde durch die alles niederzwingende absolute Königsgewalt von seiner souveränen Höhe herabgestürzt, und der 3. Stand arbeitete sich empor. Es wurde dem Verdienste und der Arbeit leicht, sich in einen höhern Stand hinaufzuschwingen.

Zur Zeit der Reformation erfolgte zugleich eine gewaltige Umwälzung auf allen Gebieten des geistigen Lebens, hervorgerufen durch die Ideen des Humanismus und der Renaissance. In Frankreich war König Franz I. die Seele dieses neuen Strebens. Er machte seinen Hof zum Mittelpunkte der geistigen Bewegung. „Hellas und Rom sollten sich mit dem französischen Geiste paaren, und im Sinne dieser Verschmelzung wurde alles umgearbeitet und ausgestaltet: Sprache, Vers, Bild und Bauwerke.“[1]) Franz I. wird der Vater der französischen Wissenschaft genannt. Er versammelte die berühmtesten Gelehrten, Dichter und Künstler der Zeit um sich, so den genialen, aber sittenlosen Rabelais und den edlen Duchatel. Der letztere hat sich große Verdienste um die Verbreitung der Wissenschaft in Frankreich erworben. Er bewog Franz I., neben der scholastischen Sorbonne eine neue königliche Universität in Paris zu errichten, in welcher der Humanismus gepflegt werden sollte. Franz I. war nicht selbst wissenschaftlich gebildet. Um aber doch seinen Wissensdrang befriedigen zu können, ließ er die Klassiker der alten Sprachen übersetzen und erwies seiner Nation damit einen großen Dienst. Mit dieser Arbeit wurde das 1531 von ihm gegründete Kollegium der alten Sprachen betraut. Zu-

[1]) Marcks, Coligny und seine Zeit, I. Band, 1. Hälfte Seite 43.

gleich wurde eine wertvolle Sammlung von Handschriften angelegt. Seinen Höhepunkt erreichte das wissenschaftliche Streben in Montaigne, den größten Gelehrten, Schriftsteller und Pädagogen Frankreichs im Reformationszeitalter.

„In derselben Zeit, als in Frankreich das klassische Studium begründet wurde, entstand die bis Voltaire herrschende französische Literatur voll Zweifel, Spott, Hohn, Witz und verständiger Lebensauffassung.“ [1]) Franz I. und seine geistvolle Schwester, die Königin von Navarra, waren die eifrigsten Förderer der neuen Literatur.

Noch begeisterter aber entflammte der kunstsinnige König für die neue Baukunst, die in ihrer feinen, leichten Art ganz seinem Wesen entsprach. Der neue Baustil erhielt in Frankreich den Namen „Renaissance“, und Franz I. war der echte Vertreter desselben. Er ließ mehrere Schlösser im Renaissancestil erbauen und die alten Schlösser mit der zierlichen Ornamentik des neuen Stils ausschmücken. Nach dem Tode Franz I. fand die neue Baukunst eifrige Förderer in den mediceischen Prinzessinnen, die durch Vermählung mit französischen Königen nach Paris kamen. Damals wurde das herrlichste Denkmal des Renaissancestiles erbaut, das Louvre, das noch heute Bewunderung erregt und vorbildlich wurde für den Schloßbau der Folgezeit.

Franz I. aber hat den Grund gelegt zu dieser hohen Ausgestaltung der Kunst. Er hat weit über seine Zeit hinaus das geistige Leben in Frankreich beeinflußt. Sein kunstsinniger Hof glich in vielen Stücken dem des ersten preußischen Königs: der prunkvolle Hofstaat, die Ausschmückung der Residenz mit Prachtbauten; die kunstliebenden Fürsten umgeben von den namhaftesten Gelehrten und Künstlern ihrer Zeit; das Ganze aber überstrahlt von einer geistvollen Fürstin, in Preußen von der königlichen Philosophin, in Frankreich von der königlichen Dichterin.

Das geistige Leben in Frankreich wurde auch mit beeinflußt durch die Reformation, welche ihre Wellen aus Deutschland herüberschlug. In den deutschen Landen entsprang die kirchliche Reform einem rein religiösen Empfinden. Die Hammerschläge an die Schloßkirche zu Wittenberg erweckten in den Herzen der Deutschen einen mächtigen Widerhall. Tief und allgemein war das Reformationsbedürfnis, und die Wiedergeburt des Evangeliums fand in Deutschland ein bereites Geschlecht. Dem romanischen Wesen ist eine solche Verinnerlichung, eine solche Gemütstiefe fremd. Daher blieb die befreiende Kraft der lutherischen Lehre dem französischen Volke fremd, und der Protestantismus Luthers hat in Frankreich niemals tiefere Wurzeln geschlagen. Selbst die Träger

[1]) Schlosser, Weltgeschichte, Band 9, Seite 475.

der Reformation, der Adel und der gebildete Bürgerstand, wurden mehr aus Vernunftgründen als aus innerem Bedürfnis Anhänger Luthers. Erst als die Calvinsche Lehre, welche mit ihrer Nüchternheit dem französischen Wesen mehr entsprach, in Frankreich Eingang gefunden hatte, breitete sich der Protestantismus weiter aus. — Das absolute Königtum Franz' I. und Heinrichs II. verhielt sich aus politischen Gründen feindlich gegen den Protestantismus. Dem in Glaubenssachen lauen Franz I. war er nichts weiter als ein wichtiger Faktor in seinem politischen Rechenexempel. Während er ihn im Auslande seinen politischen Zwecken gemäß protegierte, bekämpfte er ihn im eigenen Lande, nicht aus Überzeugung, sondern wiederum allein aus politischen Gründen. Denn das Königtum war zu fest mit der gallikanischen Kirche verbunden, um anders handeln zu können; der allerchristlichste König hatte das Supremat über die Landeskirche inne, und der Klerus war eine mächtige Stütze des Absolutismus. Auch hielten Franz I. sowohl als Heinrich II. das friedliche Zusammenwirken zweier Konfessionen, zweier Kirchen im Lande nicht ganz mit Unrecht für ein Ding der Unmöglichkeit. Franz I. war zu tolerant und maßvoll, um persönlich gegen die Protestanten vorzugehen; er ließ nur den Ketzergerichten freien Lauf. Viel heftiger eiferte Heinrich II. gegen den Protestantismus. „Das Verfolgungsedikt von Chateaubriand 1551 war eins der furchtbarsten, welche jemals von irgendeiner Regierung gegen Glauben und Gewissen erlassen worden sind.“ [1]) Heinrich drohte, die neue Lehre mit Feuer und Schwert auszurotten, aber sein plötzlicher Tod 1559 ließ den Entschluß nicht zur Ausführung kommen. So hatte das absolute Königtum die Ausbreitung des Evangeliums nicht hindern können. Doch die Ausnutzung der religiösen Bewegung zu politischen Zwecken war unter der zielbewußten, absoluten Herrschaft unmöglich, schon aus dem einfachen Grunde, weil jeder Widerstand mit kräftiger Hand unterdrückt worden wäre.

Als nach Heinrichs II. Tode minderjährige und minderwertige Könige Erben des Absolutismus wurden, machte sich die Kehrseite desselben geltend. Das Ansehen der Krone sank, und die Sonderansprüche der einzelnen Stände wagten sich keck hervor. Der Adel strebte danach, seinen Anteil an der Regierung zurückzuerlangen. Das Bürgertum trachtete nach der Selbständigkeit der deutschen Reichsstädte, und der Bauernstand forderte Befreiung vom Steuerdruck. Der Träger der Krone aber wurde ein Spielball der politischen Parteien, die um die Herrschaft im Reiche stritten, und die Königin-Mutter, welche die Regentschaft für ihre unmündigen Söhne übernahm, schwankte ebenfalls zwischen den

[1]) Schlosser, Weltgeschichte, Band 10, Seite 221.

Parteien hin und her, um sich die Herrschaft zu sichern. Die eine Partei, die Guisen, wollte ihren großen Einfluß, den sie seit der Vermählung Franz II. mit Maria Stuart, einer Nichte der Guisen, besaß, aufrecht erhalten. Die andere Partei, „die Prinzen von Geblüt," erkannten die Regentschaft der Königin Mutter nicht an und forderten die Regierung für sich. So gärte es in Frankreich bei hoch und niedrig.

Zur Leidenschaft aber wurden die politischen Bestrebungen erst angefacht, als sie sich mit der religiösen Bewegung verquickten. Dies geschah, als die Prinzen von Geblüt ins Lager der Hugenotten, und die Guisen an die Spitze der Katholiken traten. Das Ziel der Hugenotten war die Erlangung der freien Religionsübung und der politischen Gleichberechtigung mit den Katholiken. Schon dieses Doppelziel gab den kirchlichen Bestrebungen einen in hohem Grade politischen Hintergrund. Bei der engen Verbindung von Staat und Kirche war eine solche Verquickung unvermeidlich. Zu dem Hauptziele gesellten sich die schon erwähnten Sonderinteressen der Prinzen und Stände. Die Guisen andrerseits, bemüht, sich die Macht und der katholischen Kirche die alleinige Berechtigung als Staatskirche zu sichern, bekämpften die Bestrebungen der Hugenotten aufs heftigste. Noch suchten gemäßigte Männer, wie der maßvolle Kanzler L'Hôpital und die „Politiker" eine Einigung zwischen den Parteien zu erzielen. Sie hatten erkannt, daß die Intoleranz gegen Andersgläubige für das innere Gedeihen eines Staates nur unheilvolle Folgen haben kann. Das Konzil von Poissy sollte die kirchlichen, die Ständeversammlung von Pontoise die politischen Streitigkeiten beilegen. Aber die Einigungsversuche scheiterten an den übertriebenen Forderungen der Hugenotten einerseits und dem hartnäckigen Widerstande der fanatischen Guisen andrerseits. Ein blutiger Austrag konnte nicht ausbleiben.

Das Signal zum Ausbruche dieses Kampfes war das Blutbad von Vassy. Es eröffnete einen mit kurzen Unterbrechungen dreißig Jahre währenden Bürgerkrieg, welcher das blühende Land verwüstete und den französischen Staat in seinen Grundfesten erschütterte. Die schwankende, schwächliche politische Haltung des Königtums verschuldete es, daß der Religionskrieg sobald über Frankreich hereinbrach. Die Hugenotten waren stark genug, dem Königtum und der Verfolgungspolitik der Guisen kräftigen Widerstand leisten zu können. Gut organisiert, waren sie zugleich in der glücklichen Lage, in dem Admiral Coligny einen weitschauenden, tapferen und umsichtigen Führer zu haben. Aber die Katholiken besaßen in dem berühmten Feldherrn Franz von Guise einen ebenbürtigen Gegner Colignys. Beide Parteien sahen sich nach fremder Hilfe um. Die Katholiken erhielten spanische, die Hugenotten englische und deutsche

Söldner zugesandt. Frankreich wurde, wie später Deutschland, ein Tummelplatz fremder Kriegshorden. Gleich an Kräften kämpften Guisen und Hugenotten mit großer Erbitterung und Grausamkeit unter wechselndem Glücke. Siegten die ersteren, so wurden von der Krone scharfe Verfolgungsedikte gegen die Hugenotten erlassen; waren aber die letzteren siegreich, so wechselten diese Erlasse mit Toleranzedikten ab. Die ganze haltlose Schwäche der französischen Politik zeigte sich auch darin, daß den Hugenotten sogar feste Plätze abgetreten wurden. — Coligny ließ durch seinen kräftigen Widerstand den Absolutismus nicht mehr zur Durchführung kommen. Seine klare, feste, grundehrliche Gestalt leuchtet aus der Finsternis dieser fanatischen Zeit hervor und hat sich ein glänzendes Denkmal in der französischen Geschichte gesetzt. In Deutschland wurde diesem Vorkämpfer der Reformation, der ein Ahnherr des Hohenzollernhauses ist, von Kaiser Wilhelm II. in pietätvoller Weise ein anderes sichtbares Denkmal errichtet. Die Guisen wußten sich endlich mit Hilfe der Königin-Mutter ihres mächtigsten Gegners zu entledigen. In der furchtbaren Bartholomäusnacht am 12. August 1572, dem Höhepunkte des unmenschlichen Wütens, starb Coligny den Märtyrertod.

Während er aus innerer Überzeugung stets die religiösen Bestrebungen in den Vordergrund der Kämpfe gedrängt hatte, artete nach seiner Ermordung der Krieg immer mehr zum politischen Parteikampfe aus. Die Hochburg der Hugenotten, La Rochelle, wurde in diesen Kämpfen heiß umstritten. Da sie tapfer verteidigt wurde, entging sie dem Schicksale Magdeburgs. Vollständig zum politischen Streite wurde der Krieg, als nach dem Tode des Thronerben, des Herzogs von Anjou, die Thronfolgefrage zur brennendsten wurde. Der Krieg der drei Heinriche entbrannte. Der Erbe der Krone, Heinrich von Navarra, war ein Hugenott. Die Thronbesteigung dieses Ketzers zu hintertreiben, strengten die Katholiken noch einmal alle Kräfte an. Ihr Haupt, Heinrich von Guise, strebte in seinem hohen Ehrgeiz selbst nach der Krone. Um aber des Hochverrats nicht verdächtig zu werden, versteckte er seine hochfliegenden Pläne hinter einem Streben religiöser Art. Die Häupter der Katholiken traten zur Aufrechterhaltung der katholischen Lehre zur heiligen Ligue zusammen. Zugleich machten sie die Ansprüche des Adels und der Stände zu ihren eigenen. Sie forderten ein neues Regierungssystem: Abschaffung der Günstlingswirtschaft, Einsetzung des Adels in seine alten Rechte und regelmäßige Ständeversammlungen. Sie beschuldigten den König Heinrich III., im Bunde mit den Hugenotten zu stehen und griffen zu den Waffen. — Der König war zu schwach, um ihnen erfolgreich Widerstand leisten zu können. Als die Guisen Paris nahmen, um den liguistischen Forderungen gehörigen Nachdruck zu geben, und die Pariser

Bevölkerung gegen ihren König Barrikaden errichtete, war der letzte schwache Abglanz des Absolutismus dahin. Der König war vollständig in der Hand seines Vasallen Heinrich von Guise, welcher ihn zwang, gemeinsame Sache mit ihm gegen die Hugenotten zu machen. „In dieser Lage entschloß sich der König, von Zugeständnis zu Zugeständnis, von Machtentäußerung zu Machtentäußerung gedrängt, zu dem letzten Mittel der damals maßgebenden italienischen Staatskunst, dem Meuchelmord.“ [1]) Als er sich aber seines Gegners Heinrich von Guise entledigt hatte, fiel er selbst durch Mörderhand.

Der Bürgerkrieg lastete jedoch noch jahrelang schwer auf dem unglücklichen Lande, da der Hugenott Heinrich von Navarra nirgends Anerkennung fand. Erst als er Katholik wurde und eine vollständige Ermattung den Kämpfenden Einhalt gebot, konnte er als Heinrich IV. den französischen Thron besteigen. Er ist der materielle und geistige Begründer einer neuen Zeit geworden. Zugleich finden aber auch die innere Politik Frankreichs zur Reformationszeit durch ihn einen gewissen Abschluß. Er führte einen friedlichen Ausgleich zwischen den Parteien herbei, indem er durch das Edikt von Nantes 1598 den Hugenotten freie Religionsübung und politische Gleichberechtigung mit den Katholiken gab. —

Die innern und äußern Verhältnisse eines Staates wirken ununterbrochen als Ursache und Wirkung, Grund und Folge aufeinander ein. Solange daher das absolute Königtum in Frankreich nach innen seine Machtvollkommenheit wahrte, äußerte sich diese Machtfülle auch nach außen in einer kraftvollen, aktiven Politik.

Ihre Aufgaben waren der französischen äußeren Politik im Reformationszeitalter vorgezeichnet durch den Gegensatz Frankreichs zum Hause Habsburg. Der Gang der Ereignisse hatte diese diametralen Wirkungen selbst geschaffen, und verschiedene Ursachen hatten den Widerstreit aufs äußerste verschärft.

Einmal lag die Feindschaft zwischen den Häusern Valois und Habsburg begründet in den sich kreuzenden Interessen der beiderseitigen Besitzverhältnisse. Karl VIII. von Frankreich hatte Burgund nach Karls des Kühnen Tode als erledigtes Reichslehen eingezogen; Karl V. aber forderte die Franche-Comté als der Erbe seines Urgroßvaters heraus. Eine andere Frage um das Mein und Dein hatte die französische Eroberungspolitik in Italien hervorgerufen. Es war nicht zu verwundern, daß ein Staat wie der französische, nach innen stark und geeint, seine Strebungen nach außen lenkte. Die Blicke der französischen Könige richteten sich auf das herrliche Italien, auf welches sie als Erben Karls

[1]) O. Jäger, Weltgeschichte, Band 8, Seite 170.

von Anjou bezüglich Neapels und der Valentine Visconti bezüglich Mailands Ansprüche erheben konnten. Die innere Zersplitterung Italiens begünstigte ihre Unternehmungen. So nahm Franz I., nachdem er sich gleich zu Anfang seiner Regierung durch den glänzenden Sieg bei Marignano 1515 mit Ruhm bedeckt hatte, Mailand und Genua in Besitz. Die Kaiser Maximilian I. und Karl V. aber konnten es nicht dulden, daß ein Land, welches seit alters eine Zierde des heiligen römischen Reiches gewesen war, in fremde Hände überging.

Die größte Gefahr aber, welche den Kampf Frankreichs gegen die Habsburger zur Notwendigkeit machte, war das unnatürliche Anwachsen der spanisch-österreichischen Hausmacht. Karl V. war durch glückliche Familienverbindungen Maximilians I. zu einer Machtfülle ohnegleichen gelangt. — Der ungeheure Besitz störte aber das europäische Gleichgewicht und trieb den Träger aller dieser Kronen dem höchsten politischen Ziele, der Gründung eines Weltreichs, zu. Der einzige Herrscher Europas, der den habsburgischen Weltmachtplänen und dem Übergewicht der Habsburger entgegentreten konnte, war der König von Frankreich. Gestützt auf einen festgegründeten Staat, auf ein gutes Heer und eine große Machtvollkommenheit, konnte er es wagen, als Schirmherr des europäischen Gleichgewichts aufzutreten.

Ja, er mußte in den Kampf gegen Habsburg eintreten, weil er für ihn eine Existenzfrage war. Die Selbständigkeit seines Landes war bedroht, seit es von dem habsburgischen Länderkoloß wie mit eisernen Klammern umschlossen war und in Gefahr stand, erdrückt zu werden.

Zum Bruch kam es zwischen Franz I. und Karl V., als sich zu den Gegensätzen ihrer Häuser die Rivalität bei der Kaiserwahl hinzugesellte. Der allerchristlichste König strebte nach der höchsten Würde der Christenheit. Seine Wahl wäre wohl gleich verhängnisvoll für Deutschland geworden, wie es die seines Gegners gewesen ist.

Mit seiner Niederlage in diesem Wahlkampf begann das Ringen, das von ernster Bedeutung für die Geschichte Frankreichs sowohl als für die Europas werden sollte, ein Ringen, „das zwei Jahrhunderte lang die Geschicke der europäischen Staatengesellschaft beeinflußte.“ [1]) Da der Kampf in Italien ausgefochten werden sollte, trachteten beide Gegner danach, den Papst für sich zu gewinnen; auch hierin unterlag Franz' I. Politik der des Kaisers. Sein Schicksal in dem ersten Waffengange war daher vorauszusehen, besonders, als Karl V. zwei andere mächtige Bundesgenossen erwarb, den König von England und den von Franz I. gedemütig-

[1]) Marcks, Coligny und seine Zeit, Seite 6.

ten mächtigsten Vasallen Frankreichs, den tapfern Connetable von Bourbon. England war ein alter Gegner Frankreichs. Als es nach dem 100jährigen Kriege die früheren Eroberungen in Frankreich bis auf Calais abtreten mußte, konnte sein Streben nur auf die Wiedererwerbung des alten festländischen Besitzes gerichtet sein. Das Bündnis mit dem Kaiser bot nun die Möglichkeit, dieses Ziel erreichen zu können. Frankreich andrerseits trachtete darnach, die Engländer vollständig aus dem Festlande zu treiben. Wir werden sehen, welcher von beiden Staaten als Sieger aus diesem Widerstreite hervorging.

Franz I. war den zahlreichen Gegnern nicht gewachsen. Er hatte sich in seiner Sorglosigkeit allein auf seine eigenen Kräfte verlassen und seinen Feind zu gering geachtet. Tapfer kämpfend unterlag er in der Schlacht bei Pavia 1525 und verlor selbst seine persönliche Freiheit.

Nur um die goldene Freiheit wieder zu erlangen, verpflichtete sich Franz I., Burgund abzutreten. Hielt er aber das Versprechen, so war ihm die Macht genommen, den Streit zwischen den beiden Häusern auszufechten. Als daher die Reichsstände sich weigerten, den in der Unfreiheit abgezwungenen Friedensschluß anzuerkennen, fügte sich der absolute Herrscher zum ersten Male gern und willig seinen Ständen. Durch den neuen Papst Clemens VII., einem erbitterten Feinde der habsburgischen Übermacht, ließ er sich von dem geleisteten Eide freisprechen. Dann trat er der heiligen Ligue von Cognac bei, welche ihn mit dem Papst, den meisten italienischen Fürsten und der Schweiz gegen den Habsburger verband. Selbst der König von England, der sich in seinen Erwartungen getäuscht sah, schloß sich der Liga an.

So begann der 2. Waffengang vielverheißend für Frankreich. Aber trotz der Anspannung aller Kräfte unterlag Franz I. abermals, als eine Seuche sein Heer dahinraffte. Im Damenfrieden zu Cambrai 1529 mußte er auf Italien verzichten, er behielt aber Burgund. Er hatte sich in diesen Kämpfen als ein ungestümtapferer Ritter, nicht aber als genialer Feldherr erwiesen; auch verstand er nicht, die rechten Männer an die Spitze des Heeres zu stellen. Dazu war seine Politik, welche das ergriff, was der Augenblick bot, den schlauen, berechnenden politischen Schachzügen des Kaisers nicht gewachsen.

Mit dem Friedensschlusse zu Cambrai war aber noch nicht das letzte Wort in dem großen Streit gesprochen. Die Rivalität der beiden Mächte war schon längst in persönlichen Haß zwischen den zwei Herrschern ausgeartet, was bei der großen Verschiedenheit der Charaktere nicht wundernehmen konnte. Der ehrgeizige französische König konnte es nicht überwinden, von seinem Gegner, den er gering achtete, besiegt zu sein. In seinem leidenschaftlichen

Hasse war ihm jedes Mittel recht, das seinen Feind schädigen konnte. Bei allen Intrigen gegen den Kaiser hatte er die Hand im Spiele. Als Heinrich VIII. von England seine Ehe mit der Tante Karls V. lösen wollte, unterstützte ihn Franz I. in seinem Vorhaben. Auch freute diesen die Los-von-Rom-Bewegung in England, die Heinrich VIII. in immer schärferen Gegensatz zu dem rechtgläubigen Habsburger bringen mußte. In Deutschland endlich begünstigte Franz I. die Opposition des schmalkaldischen Bundes gegen den Kaiser.

Der kühnste Schachzug seiner auswärtigen Politik aber war das Bündnis, das er mit den Türken einging. Er, der allerchristlichste König, befreundet mit den ärgsten Feinden der Christenheit, ein schändlicheres Bündnis konnte nicht gedacht werden. Jedoch er war der Besiegte und hatte ein blühendes Land dem Sieger lassen müssen. Er befand sich in ähnlicher Lage wie später Maria Theresia, welche gleichfalls als Besiegte eine herrliche Provinz hatte opfern müssen. Um den Mann zu demütigen, der ihr Leben verbitterte, reichte die apostolische, tugendsame Königin der sittenlosen Maitresse Ludwigs XV. die Hand zum Bunde. Noch eher zu entschuldigen als ihr Vorgehen war dasjenige Franz I., denn so unnatürlich das Bündnis mit den Osmanen auch war, galt es doch für Frankreich als einen Akt der Notwehr. Die türkische Flotte ersetzte im Mittelmeer eine französische Seemacht und brach die Herrschaft der Spanier in diesem Meere.

Der Kaiser war nun aufs äußerste erbittert; in seinem Grimm faßte er den Entschluß, den Gegensatz der beiden Häuser in einem Zweikampf mit Franz I. auszufechten. Dieser aber antwortete damit, daß er Savoyen und Piemont besetzte. Obgleich Franz keine Ansprüche auf diese Gebiete machen konnte, boten sie ihm doch „für den Verlust von Mailand und Genua ein politisch-militärisches Gegengewicht.“[1]) Aber die Übermacht des Kaisers nötigte ihn, statt, wie beabsichtigt, durch die entrissenen Gebiete nach Italien vorzurücken, sich auf die Defensive zu beschränken. Selbst als Karl V. in Frankreich einfiel, vermied Franz I. eine offene Feldschlacht. Er hatte die Mängel seiner früheren Politik erkannt und war vorsichtiger geworden. Er begann mit denselben diplomatischen Waffen zu kämpfen wie sein Gegner. Als in dem durch die Vermittelung des friedliebenden Papstes Paul III. geschlossenen Waffenstillstande zu Nizza die Streitigkeiten beigelegt waren, brachte es Franz I. sogar über sich, seinen Todfeind mit ausgesuchter Höflichkeit auf französischem Boden zu begrüßen.

Die glatte, diplomatische Höflichkeit bei den wechselseitigen Besuchen konnte jedoch über die tiefgewurzelte Feindschaft nicht hin-

[1]) v. Ranke, Französische Geschichte im 16. Jahrhundert, I. Band S. 117.

wegtäuschen. Karl V. hatte einem Sohne Franz I. Mailand zugesagt, falls eine Vermählung dieses Prinzen mit einer habsburgischen Prinzessin zustande käme. Aber wie so oft, erwiesen sich die habsburgischen Versprechungen auch diesmal als Trug; Karl gab Mailand seinem Sohne Philipp. Als nun auch die von Franz I. an den Sultan abgesandten Boten in Italien ermordet wurden, hob Franz I. den Waffenstillstand auf, und der Krieg begann von neuem.

Aber die Kriegsführung hatte die ursprüngliche Frische verloren, die alten Gegner waren mürbe geworden. Franz I. kam aber doch in eine doppelte Gefahr. Einmal wurde für ihn der türkische Bund verhängnisvoll. Die Flotte Chaireddin Barbarossas verheerte in geradezu barbarischer Weise die Küsten des Mittelmeeres, daß sich die ganze Christenheit über Franz I. entrüstete und der schmalkaldische Bund sich gänzlich von ihm lossagte. Als nun die Türken selbst an der französischen Küste in unmenschlicher Weise hausten, war er froh, sich ihrer entledigen zu können. Eine andere Gefahr drohte Frankreich von seiten des Kaisers und des Königs von England, welche auf Paris losmarschierten. In der französischen Hauptstadt herrschte große Bestürzung. Um sein Land zu retten, unterzeichnete Franz I. den von seiner Mutter in die Wege geleiteten Frieden zu Crespy, der im wesentlichen den Damenfrieden bestätigte. Das Übergewicht der Habsburger in Italien wurde durch diesen Friedensschluß von neuem besiegelt. An England mußte Franz I. Boulogne abtreten.

Bald darauf starb er. Ein Menschenalter hindurch hatte er mit großer Konsequenz das Grundprinzip seiner äußeren Politik aufrecht erhalten, ohne freilich seines Gegners Herr werden zu können, ohne auch nur den eigenen Besitz zu vergrößern. Dazu waren die Kräfte seines Landes durch die ungeheuren Opfer an Gut und Blut geschwächt. „Aber große Staaten haben einen doppelten Beruf, einen nationalen und einen welthistorischen,“ [1]) und für den letzteren Beruf war das Ringen Franz' I. doch nicht vergeblich gewesen. Er hatte der Bildung einer habsburgischen Weltmacht erfolgreich entgegengewirkt und den europäischen Staaten ihre Selbständigkeit bewahrt. Auch war er ein Werkzeug in Gottes Hand gewesen; denn das beständige Inschachhalten des Kaisers hatte der Reformation eine friedliche Entwicklung in Deutschland gesichert. So war die äußere Politik Franz' I. doch erfolgreich gewesen.

Der Erbe seines Landes wurde auch der Erbe seiner äußeren Politik. Heinrich II. nahm den zweifachen Kampf gegen England und Habsburg wieder auf und zwar erfolgreicher als sein Vater.

---

[1]) v. Ranke, Franz. Geschichte im 16. Jahrhundert, Vorwort.

Wenn er dessen politische Umsicht und Gewandtheit auch nicht besaß, so gestalteten sich doch die äußeren Umstände günstiger, und mächtige Bundesgenossen standen ihm zur Seite.

Ehe er einen entscheidenden Schritt gegen Habsburg unternahm, versuchte er sich des kleineren Gegners zu entledigen und ihm die letzten Besitzungen in Frankreich zu entreißen. Er benutzte eine Verminderung der englischen Besatzung in Boulogne, um die Stadt zu überfallen. Die Engländer wichen der Übermacht und ließen Boulogne in seinen Händen. Er schwächte dann den englischen Einfluß in Schottland, indem er die junge schottische Königin Maria Stuart mit dem Dauphin von Frankreich verlobte. Frankreich erhielt durch diese Verbindung die Anwartschaft auf Schottland. Englands Gegenströmung war nun vorläufig eingedämmt, und Heinrich II. hatte freie Hand im Kampfe gegen den mächtigen Gegner Karl V.

Es bot sich auch bald eine Gelegenheit dazu. „Die Gewalt, welche Karl V. damals in Deutschland und Italien ausübte, in Italien politisch gewaltsam, in Deutschland antinational und mit religiösem Druck verbunden, erregte in weiten Gebieten eine allgemeine Gärung gegen ihn.“ [1]) Heinrich II. wußte diese Bewegung gegen den Habsburger für seine politischen Zwecke auszunutzen. Seine Gesandten in Italien und Deutschland schürten das Feuer und boten die Hilfe Frankreichs zu einem Unternehmen gegen den Kaiser an. Während der französische König im eigenen Lande gegen die Protestanten wütete, trat er mit den protestantischen Fürsten Deutschlands in engste, freundschaftliche Beziehungen. Dieser Zwiespalt zwischen der inneren und äußeren Politik wiederholte sich hier; Heinrich II. war auch darin als der echte Sohn seines Vaters.

Der erste Erfolg dieser deutsch-französischen Beziehungen war die Abtretung deutschen Landes an Frankreich. In dem schmählichen Vertrag zu Chambord zwischen Moritz von Sachsen und Heinrich II. wurde bestimmt, daß der letztere die französisch redenden Bistümer Metz, Toul und Verdun als „Reichsvikar“ verwalten sollte. Es war die erste der für Deutschland so folgenschweren Abtretungen von deutschem Reichsland an Frankreich und der Ausgangspunkt einer neuen politischen Richtung Frankreichs. Es richtete seine Eroberungsgelüste, besonders als Italien für es verloren war, unausgesetzt auf die Ostgrenze. Die französische Eroberungspolitik am Rhein machte unsere westlichen Nachbarn durch mehrere Jahrhunderte zu unserm Erbfeind. Schmachvoll sah das ohnmächtige Deutschland zu, wie eine Scholle deutschen Bodens nach der andern abgebröckelt wurde, bis der Rhein Deutschlands

[1]) v. Ranke, Franz. Gesch. im 16. Jahrhundert, Seite 144.

Grenze, nicht mehr Deutschlands Strom wurde. Erst das geeinte Deutsche Reich vermochte den Raub mit bewaffneter Hand zurückzufordern.

Heinrich II. sicherte sich sofort den neuen Besitz. Der erbitterte Kaiser bemühte sich vergeblich, Metz zurückzunehmen; es wurde von Franz v. Guise sehr tapfer verteidigt. Der Siebenjährige Krieg, der sich daraus entspann, verheerte Italien, die Länder am Oberrhein und die Niederlande. Karl V. erlangte nirgends die Oberhand, seine Weltmachtpläne sanken in Trümmer. Schwermütig geworden, gab er den aussichtslosen Kampf auf und wurde Einsiedler in San Yuste. Sein Sohn Philipp übernahm die Aufgabe, den Widerstreit mit Frankreich auszukämpfen. Wohl wurden die Franzosen wiederholt geschlagen. Es gelang ihnen aber auch, den Engländern Calais, den letzten Stützpunkt in Frankreich, zu entreißen. Zwei gewaltige Bollwerke, gegen England Calais, gegen die Habsburger Metz, waren in französischen Händen und wurden bis zum Friedensschlusse behauptet. Im Frieden zu Cateau-Cambresis 1559 erhielt Frankreich diese beiden Festungen samt den übrigen in Besitz genommenen Bistümern; es verzichtete aber endgültig auf seine Ansprüche in Italien.

So hatte Heinrich II. in einem siebenjährigen Kriege mehr erreicht als sein Vater während eines Menschenalters. Frankreich war nun nach allen Seiten hin abgerundet und stand seit der Spaltung der habsburgischen Macht nicht mehr in Gefahr, von dieser erdrückt zu werden. Das europäische Gleichgewicht war wieder hergestellt. Ja, der Gegensatz zwischen Frankreich und den Habsburgern sollte durch politische Eheverbindungen auf ewig beigelegt werden. Bei den Hochzeitsfeierlichkeiten fand Heinrich II. seinen Tod. Der große Kampf war beendet. Das kraftvolle absolute Königtum in Frankreich hatte sich als ebenbürtiger Gegner des Hauses Habsburg behauptet. Trat Frankreich in einen neuen Kampf wider den alten Gegner ein, so galt es nicht mehr, ein Übergewicht der Habsburger zu beseitigen, sondern Frankreich selbst die Hegemonie in Europa zu verschaffen. Diese Aufgabe war einer späteren Epoche vorbehalten.

Zunächst hatte Frankreich die inneren Wirren des dreißigjährigen Religionskrieges zu überstehen. Das Königtum wurde zu machtlos, um in eine kräftigere äußere Politik eintreten zu können. Es versank in eine schwächliche Passivität. Coligny, der große Held dieser dunklen Zeit, versuchte zwar, den König Karl IX. zu einem energischen Vorgehen gegen das habsburgische Spanien aufzurütteln. Dieser Rat aber, den Vorkämpfer des Katholizismus zu bekriegen, brachte ihm den Tod. Nun gewann die habsburgisch-katholische Partei die Oberhand. Sie trug dem Konig von Spanien die Führerschaft der heiligen Ligue an und gab Frankreich gänzlich

in die Hände des Habsburgers. In Frankreich wurden selbst Stimmen laut, welche forderten, den rechtmäßigen König abzusetzen und Philipp II. zum Protektor zu ernennen. Man erhoffte von ihm, einem Habsburger, die Beseitigung aller sozialen Übelstände und erwartete von diesem Despoten die Bestätigung der ständischen Forderungen. Die spanischen Gesandten durften es sogar wagen, für die Thronfolge in Frankreich einen habsburgischen Erzherzog vorzuschlagen. Das Königtum war zu schwach, um allen diesen Machenschaften entschieden entgegenzutreten. Erst Heinrich IV. machte der spanischen Wirtschaft ein Ende. Er nahm die Politik Franz' I. und Heinrichs II. gegen die Habsburger wieder auf. Als Staatsmann und Politiker hat er den Grund gelegt zu einer neuen Zeit, in welcher Frankreich das Übergewicht in Europa errang.

Ratzel: Über Naturschilderung.[1])

Von **Dr. Buschick.**

Das letzte Werk Ratzels nimmt in bezug auf Inhalt, Form und Zweck eine eigenartige Stellung unter seinen Schriften ein. Da er es allen Naturfreunden, besonders denen, die als Lehrer der Geographie, Naturgeschichte oder Geschichte den Sinn für die Größe und Schönheit der Welt in ihren Schülern wecken wollen, gewidmet ist, so ist ihm ein pädagogischer Zug eigen, der es rechtfertigt, wenn es eine Besprechung in dieser Zeitschrift erfährt. Es hebt sich aber noch in anderer Beziehung heraus, denn in keiner anderen Schrift tritt uns Ratzel als Mensch so nahe, keine andere ist so von idealen Gesichtspunkten beherrscht als diese. „Es weht Höhenluft aus dem Buche."

Es kann nicht meine Absicht sein, das Buch gleichsam vorzublättern und von jeder Seite einen Auszug zu geben. Das ist bei dem Reichtum des Inhaltes unmöglich. Es seien aus der Fülle der Gedanken diejenigen herausgehoben, die bei der Diskussion über das Kunstverständnis des Kindes gestreift wurden und andererseits die, die in der praktischen Lehrtätigkeit des Lehrers Beachtung fordern. Ihnen gegenüber mögen die Betrachtungen, die der philosophischen Seite zuneigen, in den Hintergrund treten.

Ratzel charakterisiert in dem 1. Abschnitt die Naturschilderung als ein Gebiet der Wissenschaft und zeigt an einzelnen Beispielen, wie wissenschaftliche Forscher dasselbe Be-

[1]) Friedrich Ratzel, Über Naturschilderung. München und Berlin, R. Oldenbourg, 1904.

dürfnis empfinden wie der Maler, wenn er immer einmal vor dem Bilde zurücktritt, um einen Gesamteindruck zu gewinnen, zu dem die Einzelheiten zusammenfließen. — Von den 3 Arten der Beschreibung, die dem Forscher und Lehrer zur Verfügung stehen, verlangt die Landschaftsschilderung die größte sachliche Vertiefung, einen Blick für das Ganze und die Zusammenhänge und einen gewissen künstlerischen Sinn. Sie kann ein Schmuck sein wie die Bilder, die wir im geographischen Unterricht benutzen, aber sie gehört gleich ihnen zur Sache. R. führt als Beispiel für eine solche Schilderung die der Dolomiten von Chamisso an. „Der geheimnisvolle Zauber, welcher über diese im großen Stil angelegte Landschaft ausgebreitet ist, beruht auf den Gegensätzen zwischen den dunkelgefärbten und der Vegetation günstigen, verschiedenartigen Eruptivgesteinen, Mergeln und Sandsteinen auf der einen und den hellen, nackten, bis in die Schneeregion hineinragenden Kalken auf der andern Seite. Dieser Kontrast bestimmt den Grundton des Gemäldes. Wasserrisse und Gehänge sind von prächtigem, dunklem Nadelholz beschattet; über die ausgedehnten, welligen Hochflächen zieht ein üppiger Grasteppich, und schroff und unvermittelt erheben sich über und neben ihnen die schöngeformten, vegetationsarmen, bleichen Kalkmassive oder die in phantastischen Zacken und Zinnen aufgelösten Dolomitriffe. Größere Gegensätze sind kaum denkbar." — Das ist nicht mehr die Sprache der reinen Wissenschaft, keine trockene Nebeneinanderstellung, sondern ein Gemälde, in dem Umrisse, Flächen und Farben ein harmonisches Ganze zusammensetzen. —

Für die Geographie ist die Schilderung am nötigsten, da ihr Stoff der größte, mannigfaltigste und am reichsten in unzählige Bilder gegliedert ist. Doch braucht nicht, wie man annehmen könnte, die packende Szene in besonderem Maße den Untergrund der Schilderung zu bilden, in vielen Fällen wird die einfache Erscheinung der Schilderung würdiger sein.

Neben der Schilderung bestehen noch Karte und Bild als Darstellungsmittel. Erreicht sie einerseits nicht die Genauigkeit der Karte und nicht die Fülle von Einzelheiten des Bildes, so geht sie andererseits auf die großen charakteristischen Züge und strebt, die Stimmung wiederzugeben, die über den Naturbildern schwebt. Neben der Karte, die schon einen landschaftlichen Eindruck bewirken kann, haben wir es im geographischen Unterricht mit Bildern zu tun. Querschnitte, Aufrisse, Profile sind wissenschaftliche Bilder, die den Kern oder Grundplan einer Erscheinung, herausgeschält aus seinen zufälligen Hüllen, zeigen. Die interessanteste Art dieser Gattung von Bildern sind die Panoramen, die einen aufrißartigen Blick, von einem Punkte aus gesehen, geben und die, um klar zu sein, vereinfachen.

Große Dienste leistet bekanntlich die Photographie, aber nur für verhältnismäßig nahe Gegenstände. Die Ansicht einer ganzen Stadt, eines Talkessels, einer Flußlandschaft wiederzugeben, übersteigt in den meisten Fällen ihre Fähigkeit. Je mehr Tiefe eine Landschaft hat, um so weniger gelingt sie der Photographie; aber gerade die Tiefe und Ferne ist das Große und Schöne der Landschaften. Handelt es sich aber um eine kleine Erscheinung, um eine Klippe, einen Felspfeiler, einen Baum, da wird sie oft die Naivität, das Absichtslose in einem solchen Dinge besser wiedergeben als die Kunst.

Im Schulbild — das Wort im weitesten Sinne genommen — muß immer der Zweck der Beschreibung festgehalten werden. Es muß alles Wesentliche darbieten, so weit es mit der Natürlichkeit der Darstellung vereinbar ist. Deshalb darf eine Naturerscheinung, zu deren wesentlichen Eigenschaften räumliche Größe gehört, in der Verkleinerung dieses Merkmal nicht verlieren. Will man z. B. ein charakteristisches Bild vom Bodensee geben, so muß es in einer Perspektive geschehen, die die Größe der Wasserfläche ahnen läßt. — Die komponierten Landschaften sind alle verfehlt. Ideale Wüstenbilder oder ideale Bilder des Hochgebirges, des Urwaldes sind schon darum fragwürdig, weil sie im besten Fall so wenig über das hinaus zu geben wissen, was Bilder aus der Natur bieten, daß dieses Wenige nicht lohnt, daß man um seinetwillen die Natur aufgibt. Besonders groß ist die Gefahr der Überladung.

Aus dem Kapitel, in dem R. Wissenschaft und Kunst, ihre Aufgaben, ihre Beobachtung und Gedankenarbeit bespricht, sei nur hervorgehoben, wie in hervorragenden Geistern wissenschaftlicher und künstlerischer Sinn gleichermaßen sich offenbaren kann. Sven Hedins Schilderungen zeigen eine Meisterschaft der künstlerischen Darstellung, die nicht hinter seiner wissenschaftlichen Tüchtigkeit zurücksteht. Wenn er z. B. den in seinem End- und Auflösungsgebiet zwischen Süden und Norden wandernden Tarim einem schwingenden Pendel vergleicht und hinzufügt: Es mag sein, daß die Perioden der Schwingungen ein paar hundert Jahre lang sind, aber in der Geschichte der Erde verschwinden sie wie Schwingungen des Sekundenpendels, so fühlen wir zugleich eine Größe der Naturauffassung, die in unseren Augen den Forscher und Denker und den Künstler hebt. — Goethes Naturschilderungen in seinen Gedichten sind wissenschaftlich begründet. Niemand wird sich gerade durch ein Goethesches Gedicht wissenschaftlich angeregt fühlen, aber jedes Wort, das darin von der Natur gesagt ist, beruht auf einer Beobachtung von wissenschaftlicher Schärfe und so ist auch die Wiedergabe wissenschaftlich treu. Welchen Reichtum an Beobachtungen bietet er in dem Buch: Gott und

die Welt oder in den 5 Wolkengedichten: Howards Ehrengedächtnis, von denen nur eines dargeboten sei.

Cirrus.

Doch immer höher steigt der edle Drang!
Erlösung ist ein himmlisch leichter Zwang.
Ein Aufgehäuftes, flockig löst sich's auf,
Wie Schäflein trippelnd, leicht gekämmt zu Hauf.
So fließt zuletzt, was unten leicht entstand,
Dem Vater droben still in Schoß und Hand.

In eingehender Weise verbreitet sich R. über das **Naturschöne**. Die schönen und erhabenen Naturerscheinungen hinterlassen bekanntlich die tiefsten Eindrücke und werden deshalb auch mit Vorliebe geschildert. Deshalb ist auch der Naturgenuß für viele das Tor zur Wissenschaft geworden; — „nur durch das Morgentor des Schönen dringst du in der Erkenntnis Land." Was ist aber das Schöne in der Natur? Eitle Frage! Es liegt ein Geheimnis über dem Grunde der Schönheit, in das wir so wenig hineinleuchten werden wie in das Schöpfungsgeheimnis. Die Schönheit ist etwas Mystisches, etwas Unerforschbares und deshalb im tiefsten Grunde Unsagbares. Deshalb fragen wir nicht: Was ist schön? sondern: Was zieht uns in der Natur an, sei es, daß es uns gefalle oder erhebe? Das sind in erster Linie Dinge oder Erscheinungen, deren Eindrücke auf uns oft mit einem *physischen Zusatz von körperlichem Wohlbehagen* verbunden sind; es sei an den Blumenduft, an das Grün eines Wiesenplanes erinnert. Dann sind es aber besonders Landschaften und Dinge, mit denen es uns geht wie mit gewissen Gesichtern oder auserlesenen Menschengestalten, die uns auf den ersten Augenblick gefallen. Es ist keine Laune, Tausende teilen das Gefühl mit uns. Wieviele Hunderttausende treibt es ans Meer, in die Gebirge; welchen Ruhm genießen die Jungfrau, der gepriesene Fudschi Yama der Japaner; wer wäre nicht entzückt von einer halbgeöffneten Rose! Worin besteht aber mein Wohlgefallen an solchen Dingen? Es besteht darin, daß ich mich *bereichert*, aber auch *überwältigt* fühle. So verstummt man beim Betreten eines Berges mit weiter Aussicht oder beim Anblick einer plötzlich ins Auge tretenden Landschaft, etwa der, die man vom Trippstein aus genießt, wie ein Kind vor dem Weihnachtstisch. Erst nachdem wir uns gesammelt haben, lösen wir die Einheit auf, indem wir uns Einzelheiten widmen. Und gehen wir zurück, so fühlen wir uns bereichert — oft auf Jahre hinaus. —

Fassen wir die einfachsten Fälle des Naturschönen ins Auge, so stoßen wir immer auf etwas *Äußeres*, das in uns die Schönheitsempfindung weckt, indem es ein Inneres berührt, das dafür empfänglich ist, denn Naturgenuß ist Zwiesprache der Welt

in uns mit der Welt, die außer uns ist. So gefällt uns das Verhältnis am besten, das man als Goldenen Schnitt bezeichnet, das dreieckige Profil, das in so vielen Bergformen sich zeigt. Unter den Tausenden von schönen Bergen gibt es welche, die gleich beim ersten Anblick in die vordere Linie des Eindrucksvollen rücken. Wer dächte nicht an die aufzüngelnde flammende Gestalt des Matterhorns, an die Jungfrau, die Regelmäßigkeit mit Grazie verbindet und dem leuchtenden Gipfel zu ebenso leicht, fast schwebend anstrebt, wie sie unten mächtig aufruht, an das wunderbare Ebenmaß des Fudschi-Yamas! —

Zu den Elementen des Naturschönen gehört auch die Bogenlinie, denn sie ist die Linie der ungezwungensten Bewegung. Es hat etwas Beruhigendes, am Horizont die Luft so weich in einem Bogen liegen zu sehen; die Windungen eines Flusses vermehren die malerische Schönheit seiner Ufer; das geschwungene Ufer eines Sees erregt unser Wohlgefallen. Daß in den Grundlinien fast aller Formen der Erdoberfläche die gebogene Linie immer wiederkehrt, ist eine der Hauptursachen dafür, daß wir so viel Schönheit in der Natur finden. Jahrhundertelang ist man für den Reiz der Bogenlinie blind gewesen; man fand nur das Kantige, Spitze, Gebrochene für malerisch. — Wohltuend berührt die Verbindung der Bogenlinie mit der geraden.

Auch die Verbindung wirkt Schönheit schaffend. Ein Gegenstand wirkt allein ganz anders als in Verbindung mit anderen. Die Ebene, über die sich ein blauer Himmel wölbt, ist eine andere, als wenn Wolken über sie ziehen. Was ist die Wasserrose, der Schwan ohne ihren Wasserspiegel! Eine Weide an und für sich kann ein ärmlicher Baum sein; in eine einfache Landschaft an den Rand eines Weihers versetzt, spricht sie vielleicht das entscheidende Wort.

Wesentlich für einen landschaftlichen Eindruck ist auch die Wiederholung. Selten tritt in der Natur ein Gegenstand allein auf, alles erscheint in Gruppen, Familien, Massen; und diese Wiederholung schafft eine Anzahl von neuen Beziehungen. Das Wohlgefallen an einem Panorama, das viele Berge zeigt, beruht zu einem guten Teil darin, daß sich die einfache, regelmäßige Grundform wiederholt. Es ist Einheit in der Mannigfaltigkeit, die uns gefällt, die auch z. B. in einer Säulenreihe in die Erscheinung tritt.

Eine besondere Art der Wiederholung ist der Rhythmus in der Landschaft. Wie der musikalische Rhythmus aus Hebungen und Senkungen besteht, so gibt es Hebungen und Senkungen im Wellenspiel der Brandung wie in den Falten eines Gebirges und in den Inseln einer Inselkette, die zuletzt in Eilanden und Klip-

pen weit draußen ausklingt. Die Bedingung seiner wohltuenden Wirkung ist immer der Zusammenhang, der entweder offen daliegt oder gedacht oder geahnt wird: man sieht ihn klar in einer Hügelkette, man denkt ihn sich in einer Inselreihe, man ahnt ihn in einer organischen Entwicklungsreihe. Vielleicht liegt der Erkenntnis dieses Rhythmus der unseres eigenen Lebens zugrunde, das von einem vollen Chor von rhythmischen Bewegungen begleitet wird; und die Ahnung dieser Harmonien gehört zu den Elementen des Glücksgefühles im Leben mit der Natur. Es ist etwas Rhythmisches, daß jede große Landschaft verkleinert auf der Erde vorkommt, gleichviel, ob es sich um Vulkane oder Gletscher oder Gewässer handelt. In der Wiederholung desselben Motivs ahnen wir die verborgene Einheit, vermuten wir den Grundplan, der die mannigfaltigen Erscheinungen beherrscht. Es ist in dieser Beziehung sehr wichtig, daß die abgestuften Formen der Erdoberfläche viel zahlreicher sind als die unvermittelten.

Die Wiederholung einer Gestalt steigert unser Gefallen; erhöht wird es, wenn ein einheitlicher Bezug Urbild und Wiederholung miteinander verbindet. Die zweiseitige Symmetrie ist ein solcher Bezug. In der Natur gewinnt manche Szene an Reiz durch die Wiederholung des Motivs auf beiden Seiten. Die Schönheit der menschlichen Gestalt, einer Feder, eines Sees mit ausgesprochenem Gegenufer führt zum Teil darauf zurück. Es liegt in der Symmetrie etwas wie Bekräftigung und Gleichgewicht. Ein Berg, ein Baum in der Mitte eines Bildes tritt in besonderem Maße hervor. Tritt er durch Größe, Form oder Farbe an und für sich schon hervor und hebt man ihn noch durch den Vorzug der Mittelstellung, so gefährdet er allerdings das künstlerische Gleichmaß des Ganzen. Der so regelmäßig gebaute Cotopaxi wird vielleicht nur deshalb der schönste Berg genannt, weil sich in ihm gewaltige Größe und Symmetrie verbinden. — Es liegt in dem Auftreten symmetrischer Formen in der Natur immer etwas Fesselndes. Gerade weil die mannigfaltigste Ungleichartigkeit der Umrisse und Profile in allen Formen der Erdrinde die Regel ist, wirkt um so wohltuender die Erscheinung einer fast reinen Pyramide im Gebirgspanorama oder eines fast gleichschenkeligen Taleinschnittes. Auch der Reiz der Durchblicke und Einblicke, der Wege oder Gräben, die der Maler in die Mittellinie des Bildes rückt, beruhen auf Symmetrie, ja selbst die Wirkung des Sonnenstrahles, der zwischen Wolken den Weg zur Erde fand und Wald und Wiese aufleuchten läßt und der unseren Blick hinaufzieht nach einem lichteren Jenseits. Mögen nicht die besseren Länder, nach denen die Seele der Gestorbenen entflieht, gerade darum in den Westhorizont verlegt worden sein, weil dieses Bild am Abendhimmel so oft leuchtend aufgeht?

Die symmetrische Naturform, die am häufigsten auftritt, ist das Tal, das nicht nur als solches, sondern auch als Rahmen den Blick fesselt, wenn es mäßig groß ist. Ein Blick in ein Tal ist immer anziehender als der auf einen Bergeshang oder einen Wald, denn er hat die Tiefe voraus. Der Blick geht ins Weite und wird am Schluß des Tales zum befreienden und erhebenden Aus- und Aufblick, zumal dann, wenn hohe Wände uns gleichsam zu erdrücken schienen.

Wie das schöne Bild an der Wand einen Rahmen verlangt, so auch das Naturbild, der es zusammenfaßt und begrenzt. Was Form und Grenzen hat, daß wir es fest, auch mit den Augen, fassen und messen können, befriedigt uns. Das Verschwimmende mag als ein Werdendes genommen werden; es wird deshalb auch flüchtiger betrachtet. Verschieden wie die Rahmen unserer Bilder an Schmuck u. a. sind, so verschieden sind auch die Naturrahmen; verschieden auch, wie sie zu dem Bilde stimmen. Die Wasserfälle sind oft schöner durch ihre Umrahmung als durch das fallende Wasser selbst. Wasserfälle, die an gewaltigen kahlen Felsenwänden herunterrauschen, drohen in den großen Ausdehnungen ihrer Umgebung zu verschwinden. Die vielbesuchten Wasserfälle unserer Mittelgebirge, z. B. der Ilse, würden jedenfalls an Reiz verlieren, wenn sie aus ihrer prachtvollen Waldumgebung herausgerissen würden, die mit ihrem dunklen Grün, dem ruhigen Aufragen der Stämme so recht zu einem fallenden Wasser passen. Die Wasserfälle Norwegens sind so schön, weil Fels und Wald zu einem wunderbaren Rahmen zusammengefügt sind. Aber es besteht zwischen dem künstlichen und natürlichen Rahmen ein großer Unterschied. Das gemalte Bild wollen wir ganz eingerahmt haben, die Landschaft muß nach oben frei sein, soll sich wie eine Knospe nach oben öffnen. Warum das? Weil Erde und Himmel zusammengehören: das Wurzeln in der Erde und das Hineinragen in den Himmel liegt in der Natur der Wälder, der Berge und auch — der Tempel.

Wichtige Elemente des Naturschönen sind der Reichtum und die Entfaltung. Wie reich ist die Natur und wie verschwenderisch! Schon angesichts des ungenutzten modernden Holzes wird dem armen einzelnen Menschen im Wald zumute, als sei er im Hause eines Verschwenders. Wer aber erst einmal den Granit auf seine Zusammensetzung aus unzähligen Kristallen von den reinsten Formen und Farben oder die kunstvollen Zellenbauten eines einzigen Blattes prüft, den muß der Reichtum geradezu überwältigen. Wieviel Licht vergeudet die Sonne! Welcher Schatz wäre ein Sonnenstrahl, wenn wir Eintagslebende wären. — Wenn wir von einer reichen und armen Natur reden, so sehen wir über diesen selbstverständlichen Reichtum hinweg und meinen die Mannig-

faltigkeit der Bilder. Je mehr Verschiedenes die Natur bietet, desto reicher erklären wir sie, wie die Tropennatur im Gegensatz zu der der Polargegenden.

Die Entfaltung eines Bildes ist immer ein wohltuender Vorgang, mag es das Aufbrechen einer Blüte oder ein Sonnenaufgang sein. Alles Gestalten zieht uns an, weil sich das Neue zu neuen Formen und Farben entfaltet. So erfreut uns die Gestaltung der Wolken, die Kristallisation aus einer gesättigten Lösung: wir sehen vor unseren Augen das Gesetzmäßige aus dem Gestaltlosen entstehen. Der Abendhimmel ist besonders oft der Schauplatz von solchen atmosphärischen Entwicklungsvorgängen, die sein Farbenreichtum deutlich hervortreten läßt. In der Entfaltung liegt auch ein großer Teil des Reizes, den der Wechsel der Jahreszeiten bringt.

Der Reichtum der Natur zeigt sich in der Mannigfaltigkeit, aber jede Mannigfaltigkeit — das ist ein Grundsatz der Ästhetik — verlangt eine Verknüpfung zur Einheit. Je größer jene ist, desto schwerer ist diese, desto größer aber auch unser ästhetischer Genuß, wenn die Verknüpfung gelingt. Eine solche Verknüpfung ist z. B. die Atmosphäre über einem Gebirge.

Wir sind durch Täler und über Höhen gewandert. Jetzt stehen wir oben und atmen tief in reiner Luft. Das Glück des allseitig sich ausdehnenden Raumes, das wir schon fühlen, wenn sich das Tal weitet, in dem wir wanderten, wird aufs höchste gesteigert beim Umblick von einer Bergeshöhe. — Jeder große Berg ist eine Einheit von kleinen Bergen, Stufen, Schutthalden, Wäldern u. a. Selbst eine so kühne, geschlossene Berggestalt wie die Jungfrau steigt in kleinen Absätzen gleichsam stufenweise an; darin liegt eben der ästhetische Reichtum.

Eine Einheit in der Mannigfaltigkeit ist der Ruhepunkt. Das Bedürfnis des Auges, auszuruhen, spielt eine große Rolle in dem, was uns in der Natur gefällt. Haben wir uns an fernen Bergen satt gesehen, so ruht das Auge gern am nahen Fluß oder See, an einer Wiese oder einem Baum aus. Wie beruhigend blickt uns ein Gebirgssee an, wie auch ein ferner Stern oder der stille Mond.

Die Mannigfaltigkeit in der Natur zeigt sich nicht nur in dem Nebeneinander, sondern auch in der Bewegung. Fast keine Bewegung in der Natur geht den kürzesten Weg zwischen 2 Punkten, selbst der Lichtstrahl nicht. Diese Mannigfaltigkeit der Bewegung offenbart sich am schönsten in den Stufenwasserfällen; jede Stufe ist ein Ruhepunkt. Man möchte sagen, jeder Wasserfall bestehe aus einer Reihe überwundener Gegensätze.

Alle Mannigfaltigkeit auf der Erde erfährt eine Verbindung durch Luft, Licht und Wasser, die wir überall wirkend aufs Ganze

sehen. Es ist, als wollte jedes Naturbild sagen, daß wir nicht mit der Erde allein sind, daß jene 3 dazu gehören. Ein Tal findet, um nur ein Beispiel zu nennen, seine Seele und Sprache im Wasser.

Das Schöne in der Natur tritt uns besonders da entgegen, wo Gegensätze aufeinander treffen, wo Waldrand und Wiese, Land und Wasser sich berühren. Besonders die Teilung einer Landschaft in Land und Wasser verdoppelt den Genuß. Deshalb sind die Küsten von jeher die Stätten eines ausgebreiteten Naturgenusses und Fundgruben für zahlreiche Motive der Landschaftsmalerei gewesen. Gegenstände von übereinstimmender Form oder Farbe wirken stärker durch unvermittelten Gegensatz wie der dunkelgrüne Wald und die hellgrüne Wiese, aber bei heterogenen Dingen sind Übergänge immer wohltuender als schroffe Gegensätze. Auch die Größe der Höhenunterschiede schafft wirksame Gegensätze. Der träge Anstieg mancher deutschen Gebirge nimmt unserem Land viel von den landschaftlichen Schönheiten, die man von ihrer Höhe erwarten könnte. Der große Reiz der kleinen Formen der Sächsischen Schweiz beruht in dem steilen Anstieg der Quaderklippen und -mauern, die schroff zu ihrer Unterlage und dem Wasserspiegel, besonders der Elbe stehen.

Wie der Künstler in den verschiedensten Motiven denselben Gedanken wiederholt, so schafft die Natur in oft endloser Reihe dasselbe, sie arbeitet nach einem bestimmten Stil. Man gesteht den Alpen einen größeren Wurf oder Schnitt zu als den Pyrenäen, man nennt Holland ein stilvolles Land und die Landschaft um Taormina klassisch, da in ihr die großen Linien, der Ausdruck der Ruhe vorherrscht, während die zacken- und kantenreiche Landschaft mit viel Wald, Wasser und Wiese romantisch genannt wird. Die Schönheit mancher Landschaft offenbart sich in Linien, einer anderen in Flächen, noch anderer in der Tiefe. Einen plastischen Charakter haben alle Mittelmeerlandschaften mit ihren kahlen Bergen und vielen Buchten, alle Vulkangegenden, alle Wüstenlandschaften, über die alle ein tiefes Himmelsblau sich wölbt. Auch kleinere Gebilde der Natur tragen ihren Stil; man denke an die Säulenhallen des Buchenwaldes, an die Heidelandschaft.

Nach dem Naturschönen bespricht R. das **Erhabene** in fesselnder Weise. Im Hinblick auf das Meer oder die uneingeschränkte Ebene oder die großen Gestalten der Natur werden wir inne, wie klein wir sind. „Von den großen Gestalten der Natur umgeben, ertragen wir das Kleine in unserer Denkart nicht mehr.“ Das räumlich Weite und Hohe in der Natur ruft uns zu: Erhebe dich.

Den tiefsten Eindruck macht das Erhabene im Weiten, wie es sich am mächtigsten im offenen Meere darstellt, das uns,

um mit Darwin zu reden, über die Grenzen dieser Welt hinauszuführen scheint. Es ist nach dem Himmel das größte Bild von räumlicher Erhabenheit, das ein menschliches Auge zu erblicken vermag; es bleibt wie er immer dasselbe. Welcher Gegensatz zum Leben, vor allem zu uns selbst. — Ein Teil von der Erhabenheit ins Weite geht auf alle Wasserflächen über. Wer tief empfindet, fühlt sich trotz alles Heiter-Menschlichen, das sich an die Seen drängt, der Einsamkeit der menschenfernen Natur gegenübergestellt, deren größte Verkörperung eben das Meer ist. Dazu kommt die Tiefe, die dem See immer etwas Unheimliches verleiht, ebenso wie der Gegensatz zwischen der sonnigen Klarheit des Spiegels und der vom Sturm gepeitschten Wasserfläche. — Wie das Meer, so weckt auch die Wüste das Gefühl des Erhabenen; in ihr überwächst der Eindruck der Großartigkeit den der Armut und Einförmigkeit, die hier zur Einheitlichkeit wird. Darum ist es etwas Natürliches, daß die Gedanken der Wüstenreisenden sich auf Kleines konzentrieren und den Blick für die Naturerscheinungen schärfen. — Besonders tief ist der Eindruck der Wüste, wo sie nicht als Ebene, sondern als Gebirge erscheint. „Nichts ist schauerlicher und grauenvoller als ein Gebirge in der Sahara, dessen schwarze, nackte Gesteinsmassen den Reisenden viel mehr an die Wüste mahnen als die ausgedehntesten Sanddünen." (Rohlfs.) Mit Meer und Wüste haben alle weiten Landschaften, die Heide, die Steppe, z. B. auch die „schönen Gegenden" Nordeuropas den Charakter des Großen und Feierlichen. Daher auch das Feierliche im Hain, das in der Tiefe seiner Baumsäulenstellung liegt. Und damit verbindet sich der Eindruck der Ruhe, die allem Horizontalen auf der Erde, dem Horizont vor allem, den Statuswolken, eigen ist, während das Vertikale den Eindruck des aufstrebenden Lebens macht. Besonders eindrucksvoll ist der Meereshorizont, in dem Himmel und Erde verschmelzen. Seine weite Grenze, seine Einfachheit tun besonders wohl, wenn die blaue und grüne Kristallwelt sich deutlich in der stillen, blauen Linie unterscheiden. Was die Welt vereinfacht, macht sie auch größer. Darin liegt der Grund für die Erhabenheit der Abendstimmung, denn der Abend ist die Auflösung aller Gegensätze in die 2 Größen: dunkle Erde und heller Himmel. Abendglocken und Abendgebet erklingen sozusagen von selbst vor diesem großen Hintergrund.

Wie die Weite, so macht auch die Stille in der Natur den Eindruck des Erhabenen. Naturstille ist aber nicht Stummheit, sondern nur Schweigen und zwar ein reges. Ein Tag voll Nebel im Freien macht den Eindruck der tiefsten Stille auf uns, auch wenn Geräusche an unser Ohr dringen. Aber nicht nur in der Verhüllung und der Auslöschung des Unterschiedes von fern und nah liegt der Eindruck der Stille, sondern auch in der Einförmig-

keit der Gestalten und ihrer Farbentöne. So ist die Heide in ihrem Braun und Purpur ein Bild der Ruhe trotz des tausendfachen Lebens in ihrer Tiefe. Eine lautlose Stille gibt es in der Natur überhaupt nicht, sie ist in der tiefsten Lautlosigkeit noch beredt. Besonders still erscheint die Landschaft, wenn der Mensch und seine Werke fehlen, so weite Wasserflächen, Moore, Heiden. (Vergl. Adalbert Stifter: Nachsommer, Zittels Beschreibung der ägyptischen Natur, „wo alles Schweigen und Frieden atmet.") Die erhabenste Stille wohnt auf Bergeshöhen; im Fernblick erreicht die Natur die größte Freiheit von menschlichen Eingriffen und Zutaten. Und wie aus aller Einsamkeit blicken auch aus dieser fragende Augen uns an. — In derselben Zeit, die den Schrecken vor dem Hochgebirge überwand, erwachte auch in verweltlichten Gemütern der Sinn für die heilige Stille, die schon seit Jahrtausenden in Gläubigen rege gewesen war, die in der Einsamkeit Gott suchen.

„Das hohe Göttliche, es ruht in ernster Stille,
Mit stillem Geist will es empfunden sein."

Die Erhabenheit wohnt auch auf den Erhebungen, den Höhen. Der Erdboden ist der Schauplatz des uns verwandten Lebens. Entfernen wir uns von demselben nach der Höhe oder Tiefe, so nähern wir uns einem Unbekannten, von dem uns ein Gefühl des Erhabenen anweht. Die Erhebung des Bodens führt das Gemüt in die Höhe, die Ebene in die Weite. Die Stille und Einsamkeit auf den Höhen weisen uns auf uns selbst zurück. Man fühlt sich unbeschreiblich vereinzelt, hilflos und arm in der Mitte dieser riesigen Schöpfung, sagt Pöppig auf dem Kamm des Cumbre; und de Saussure bekennt auf dem Mont Blanc: Die Ruhe und der tiefe Frieden in diesem weiten Raum flößte mir etwas wie Schrecken ein; es schien mir, als sei ich der einzige Überlebende auf der Erde. — Dagegen gehören die Höhen von den Niederungen aus gesehen zu den vertrauten und befreundeten Gestalten der Landschaft. Die Herrlichkeit der Höhen ist niemals stumm gewesen. Im Zusammenhang damit steht gewiß das hohe Alter der Verehrungsstätten auf Berggipfeln. Die Kirchen und Kapellen auf Berghöhen, die Kreuze auf Gipfeln bedeuten nicht bloß den Dank für überstandene Gefahren und die Bitte um Schutz in der Öde, sie versinnlichen auch ein Ringen der Seele nach der reinen Höhe. Ebenso ist der Höhenkultus ein Zeugnis dafür, daß die Freude am Fernblick sich am frühesten unter allen Regungen des Naturgefühls Ausdruck geschaffen hat.

Vieles in der Natur strebt zum Erhabenen, die Lilie, die Zeder, Palme, Zypresse. Es ist uns gleichsam ein sympathischer Zug, weil unserem Leben verwandt. Kommen noch tiefe ernste Farben dazu, wie in den dunklen Bäumen des Südens,

so erhebt sich dieses Streben zum Feierlichen. Noch mehr Tempelstimmung als im Buchenwald ist im Pinienhain. Je einfacher der Naturgegenstand, desto erhebender wirkt er. Nicht die Summe wirkt erhebend, sondern die Einheit. Wie zieht die Bergflamme des Matterhornes den Sinn hinauf. So erklärt sich auch die Wirkung der Massen auf das Gemüt, etwa des breit hingelagerten Ätna oder des Niagarafalles.

Erhebend wirken auch die großen Naturkräfte wie Stürme, Bergstürze u. a. Man muß die Furcht abziehen, die viele dabei befällt, und es bleibt Bewunderung übrig. Dazu kommt noch der Reiz der Abwechslung, denn schauerlich fremd sieht selbst eine befreundete Natur in solchen Katastrophen aus. Auch auf das, was den großen Naturgewalten widersteht, überträgt sich der Eindruck des Erhabenen. Die Sanddüne ist weich und ruhig; im Hinblick auf das drohende Meer möchte man sie mit einem Helden vergleichen, der kraftvoll Wache hält. — Über Trümmerfeldern liegt die Erhabenheit einer großen Geschichte.

Das Gefühl des Erhabenen wächst aus Furcht und Schrecken hervor. Mitten im Hohen und Weiten beschleicht uns die Furcht und zwar um so mehr, je einsamer wir sind. Das Gefühl, mit dem wir auf einer Bergesspitze stehen, wäre nicht so erhaben, wenn eine Reisegesellschaft um uns wäre. Das Gefühl der Einsamkeit beschleicht den Menschen besonders im Wald, in dem wir die einfache Größe einer ärmeren Natur bewundern. Die Lebensarmut überhaupt bewirkt das Gefühl der Einsamkeit. Schottland ist ärmer und einfacher, aber großartiger und ernster als England.

In jedem Schönen liegt der Zug des Erhabenen, und so zieht durch jeden echten Naturgenuß das Gefühl des Erhabenen. Aus jedem Naturbild schaut uns die große Natur an. Daß Gott auch im Kleinsten ist, gilt nicht nur für eine religiöse Anschauung. Auch dem Dauernden ist der Zug des Erhabenen eigen, und die Wissenschaft darf sich rühmen, eine neue Quelle von erhabenen Gedanken erschlossen zu haben, indem sie dem Blick neue räumliche und zeitliche Fernen eröffnet hat. Wie hat sich unser Verhältnis zur Sternenwelt vertieft, obgleich sie von unserem Naturgefühl noch lange nicht innerlich aufgenommen ist.

Das Erhabene, sagt R. am Schlusse dieses Teiles, ist ein viel weiterer Begriff als das Schöne, und vieles, was uns in der Natur fesselt, enthüllt sich zuletzt als Erhabenes. Ein mildes Erhabenes wird am häufigsten für das Schöne genommen.

Der nächste Abschnitt bringt die Gedanken Ratzels über das **Sichhineindenken und Sicheinfühlen in die Natur.** — Jeder Eindruck, den wir von einem Naturding empfangen, ist mit Erinnerungen umgeben, die es wie eine geistige Atmosphäre umgeben. Fechner nennt ihre Summe geistige Farbe. Der Schwan ist

vom Wasserspiegel, die Lerche von der blauen Luft, die Kornblume vom Kornfeld kaum zu trennen. Welcher Deutsche wird ein Mühlrad gehen hören, ohne an das bekannte Mühlenlied zu denken? — Auch ohne Erinnern beeinflußt ein Mitfühlen unser Verhältnis zu einer Landschaft. Der vom Blitz hingestreckte Stamm dünkt uns wie ein Erschlagener, das kühne Hinaufragen eines Baumes hat etwas Heldenhaftes, die Erde erwacht, die Quelle murmelt. Das Erwachen der Natur ist doppelt schön, weil wir mit erwachen. Lebensfülle und Lebensarmut berühren Saiten unseres Gemütes. Eine milde, fruchtbare, belebte Landschaft macht einen befreundenden Eindruck im Gegensatz zum Hochgebirge. Was wir in uns selbst als Leben empfinden, wendet sich darum allem zu, was Leben hat. Ein tiefes Mitfühlen mit allem Leben der Erde blüht aus diesem unbewußten Verwandtschaftsgefühl auf.

Stärker noch wird diese Empfindung bei manchen Werken der Menschen. Die Poesie des Getreidefeldes ist voll von innig mitlebendem und mitleidendem Naturgefühl. Am schönsten hat wohl Adalbert Stifter diesem Gefühl Ausdruck verliehen. — Zu besonders regem Mitleben regt die Tiefe einer Landschaft an. Große Flächen wie das Meer ziehen die Seele hinaus einem Unbekannten zu, in kleinerem Maßstabe der Weg, der Fluß, das Tal. Die Tiefe einer Naturszene ist immer eindrucksvoller als die Höhe.

Ein dauerndes Zusammenleben mit bestimmten Naturgegenständen bringt den höchsten Grad des Einfühlens, das Einleben. Man denke an die Juden und ihr Vaterland, wo fast jeder Hügel von der Geschichte ihrer Vorfahren redet. Das Land war nicht nur vermenschlicht bis auf den letzten Stein, sondern vergöttlicht. Wie eng verschlungen sind in Holland Land und Volk, deren Geschichte gegenseitig an Bewegung wetteifert.

Da jede Zeit ihre Empfindung in die Natur legt, so ist auch der landschaftliche Geschmack in verschiedenen Zeiten verschieden gewesen. Wer wird heute einen Park noch mit Graburnen oder künstlichen Ruinen schmücken!

Bei dem Naturfreund, der die Natur wissenschaftlich anzusehen gelernt hat, sind die wissenschaftlichen Assoziationen die wichtigsten, die nächst dem Glauben überhaupt die größten und wirkungsvollsten Assoziationen des Naturgefühls sind. Sie lassen uns keinen Gegenstand in der Natur erblicken, ohne die Gesetze seiner Erscheinung oder sein Werden und Vergehen in die Erinnerung zu rufen. Auf diese Weise vertieft sich der Naturgenuß. In der Verbindung des scheinbar Zufälligen mit dem Gesetzlichen liegt eine tiefe Schönheit. Man sieht etwas erst dann recht, wenn man über seine Natur klar ist. Gewiß ist der Genuß des Schönen nicht bedingt durch die verstandesmäßige Einsicht in seine Gründe, aber diese ist wohl imstande, ihn zu reinigen.

In dem bis jetzt Behandelten zeigt uns R., was zu schildern ist, er wendet sich nun der **Kunst der Naturschilderung** zu und redet zuerst vom Beobachten. Nur wer beobachtet, wird die charakteristischen Merkmale finden, die der flüchtige Blick übergeht. Das gewöhnliche, ungelernte Sehen hat etwas Einseitiges, Fragmentarisches. Mancher Mensch nimmt keine Farben wahr, dem anderen entgehen die Formen; anders als der Künstler sieht der Naturforscher ein Ding.

Die wichtigsten Merkmale, die eine Landschaft dem Beobachter zeigt, könnte man ihr Naturwappen nennen. Ziegelrote Sandsteinfelsen nennt Sven Hedin das Wappen Tibets, in der Verbindung der Legföhre und Alpenrose mit grauem Dolomit sieht Ratzel das Wappen der nördlichen Kalkalpen.

Der Beobachter, der suchend in die inneren Gründe der äußeren Erscheinung eindringt, wird zum Entdecker. Langsam gehen kleine Entdeckungen in den allgemeinen Gebrauch über, denn ist eine Sache einmal beobachtet und entdeckt, dann sehen sie viele und nach einiger Zeit ist sie selbstverständlich geworden. — Die reichsten Quellen für Beobachtungen erschließen Wanderungen, die immer neue Naturszenen in das Gesichtsfeld rücken, die Beobachtungsgabe stärken und die Freude an der Beobachtung anregen. Was uns in der Heimat nicht mehr auffällt, tritt uns in neuen Umgebungen mit erhöhtem Reiz entgegen.

Im Gegensatz zur Beobachtung des Künstlers, dessen Blick das Zufällige besonders fesselt, steht die wissenschaftliche, die sich nicht mit der bloßen Ansicht genügen läßt, sondern auf den Grund der Erscheinungen geht und deshalb mehr erfaßt. Für den einfachen Beobachter schwimmen die Eisberge im Meer herum, der wissenschaftliche Beobachter sieht neben ihrer verdeckten Größe ihr Ziel und Schicksal voraus: „Langsam, stolz wie ein Festzug, zieht die ewige Reihenfolge weißer Särge dem Grabe in der südlichen Sonne zu."

Beneidenswert der, der die Natur wissenschaftlich und künstlerisch beobachten kann, der nicht nur ein scharfes Auge für die Erscheinungen, sondern auch für ihre Ursache hat. Glänzende Beispiele für die Verbindung wissenschaftlicher und künstlerischer Beobachtung sind Goethe, Junker, in der Neuzeit besonders Nansen, dessen Scharfblick bewundernswert ist und der, was er beobachtete, auch unter den schwierigsten Verhältnissen sofort dem Tage- und Skizzenbuch anvertraute, um die ersten und deshalb tiefsten und ursprünglichsten Eindrücke festzuhalten.

Ich übergehe, was R. auf die Frage antwortet: Was lernt die Naturschilderung von Poesie und Malerei?, was uns auf ein philosophisch-ästhetisches Gebiet führen würde, und führe nur seine schönen Schlußworte an: Die Ehrfurcht vor Gottes

großer Natur schwebe auch über der Schilderung des Kleinen und Einzelnen; wir wollen sie in ruhig dankbarer Stimmung dargestellt sehen. Im Grunde ist der ein rechter Naturschilderer, der uns sein Herz drinnen ebenso überzeugend zu künden weiß wie die Natur draußen. Denn nur dann klingt es in uns mit, wenn es in ihm erklang; nur dann spricht seine Sprache zu unserem Herzen, wenn von seinem Herzen Blut und Pulsschlag darin ist.

Was R. vom **Wort** sagt, ist von besonderem Interesse für den praktischen Lehrer. In unserer Erinnerung liegen zahllose Anschauungen, teils frisch, teils in Auszügen, die nur die wesentlichsten Eigenschaften enthalten. Jene sind Bilder, diese Begriffe. Ein Stück der großen Welt ist in jedem Menschen in Form von solchen Sinnbildern, die verkleinern und zusammenziehen, vorhanden; sie vermenschlichen die Welt, indem sie die Massen zu Sinnbildern verflüchtigen. Je näher ein Erinnerungsbild meiner Anschauung steht, um so wärmer spricht es aus meinen Worten den an, dem ich es mitteile. Die Begriffe sind leblos, kalt, daher unfähig, Gefühl zu erwecken. Sie verlieren mit der Zeit ihre Bedeutung oder werden immer allgemeiner und abstrakter. Dann muß der Mensch zu den Quellen, zur Anschauung, hinabsteigen und neue Begriffe bilden oder neue örtliche Bezeichnungen zu allgemeingültigen Werten erheben. So sind im Lauf der Zeit eine Menge neuer Begriffe entstanden, ich nenne nur einige: Fjord, Klamm, Firn u. a., und die Sprache ist zum Werkzeug der Naturschilderung erneuert und umgebildet worden; sie wurde reicher, gelenker, korrekter.

Die Kraft des Wortes ruht in seiner Wärme. Man fühlt es jeder Schilderung an, ob eine Freude am Werk ist oder nicht, denn nur von ihr kann die Wärme kommen, die der Schilderung Leben gibt und die den Schilderer nicht an den Dingen hinschleichen läßt, sondern in sie hineinversetzt. Keine Naturform ist so spröde, in die unsere Phantasie sich nicht mitlebend zu versetzen wüßte. Allerdings gehört dazu auch die Fähigkeit der Formgebung, des Prägens. — In Goethe hat die Naturschilderung ihren größten Sprachschöpfer zu verehren; in seinen Dichtungen treten überall neue Wortgebilde hervor, die von wissenschaftlicher Genauigkeit sind.

Die gewöhnlichen geographischen Begriffe sind viel zu umfassend, als daß ihre einfache Verwendung in den Naturschilderungen nicht verflachend wirken sollte. Das Wort Wüste z. B. gibt kein scharfes Bild; man muß schon von Sand- oder Steinwüste reden. Wie in jedem Unterricht, so rächt sich auch im geographischen die Verwendung schwankender Begriffe.

Viel hat die Naturschilderung der Klassifikation zu danken, die die Dinge übersichtlicher macht, so daß das Auge jetzt

mehr sieht, weil es bestimmter sieht. Selbst die Kategorien künstlicher Klassifikationen haben die Welt für unser Auge reicher gemacht, indem sie sich teilte und so ordnete und zugleich eine Menge kurzer, passender Namen schuf. Wir haben für Bergformen die Bezeichnungen: Spitze, Kopf, Kogel, Rücken, Grat, vor 100 Jahren mußte man sich mit dem Wort Berg genügen lassen. Je natürlicher eine wissenschaftliche Klassifikation ist, um so besser dient sie der Naturschilderung, denn sie gibt Bilder. Wer kann in einer Schilderung die Kategorien des Linnéschen Systems gebrauchen!

Der Naturschilderer beschreibt oder schildert, indem er die Eindrücke entweder in der Ordnung, wie sie in der Natur stehen, nebeneinanderstellt oder das ganze Bild reproduziert, in dem dann nur die Hauptzüge hervortreten. Über Beschreibung und Schilderung hinaus liegt die Wiedergabe der Stimmung, die auf Linien, Formen und Farben verzichtet und das Wesentlichste sagt, was Reflexion oder Gefühl eingeben mögen. Es bedarf eigentlich nicht der Erwähnung, daß die Schilderung wahr sei, und doch wieviel wird gegen sie gesündigt, wenn man größere Worte anwendet als nötig ist. Manche halten nämlich Übertreibung für poetisch. Der Naturschilderer wird um der Wahrheit willen auch vor Maß und Zahl nicht zurückschrecken, weil sie das Bild stören könnten. Die genaue Angabe einer Form verleiht dem Bilde Halt und Kern und damit Schönheit. Nicht sie verursachen die Nüchternheit einer Schilderung, wie mancher gemeint hat, sondern die Begrifflichkeit. Wer Begriffe statt Bilder verwendet, der schildert nüchtern, und wählt er gar noch abgegriffene Bilder, so wird er trivial. Dieselbe Folge hat der Gebrauch allgemeiner Ausdrücke, mit denen man sich und anderen nichts sagt.

Eine große Gefahr für die Naturschilderung ist ihre Hinneigung zum Wortreichtum, mit dessen Hilfe sie eine äußere Ähnlichkeit mit der reichen Natur herzustellen versucht, während sie doch das innerste Wesen einer Erscheinung darstellen soll. Mit den geringsten Mitteln und in der kürzesten Form möglichst viel sagen, das führt zum höchsten Ziel in der Naturschilderung. Die wortreichsten Schilderungen sind oft die seichtesten, besonders durch das Übermaß der Eigenschaftswörter, das für die Schilderung geradezu lebensgefährlich wird, indem das anschauliche Hauptwort und das belebende Zeitwort erdrückt werden. In der Kürze und Gedrungenheit, sogar in der Wortarmut, können wir von poetischen Naturschilderern lernen, die die Grenzen der Wirkung des Wortes kennen und mehr wie andere, der Natur mit Ehrfurcht gegenüberstehen.

Selbstverständlich kann die wirksame lakonische Schilderungsweise nicht die Regel sein. Man kann nicht alles mit Umriß

zeichnungen bewältigen, besonders nicht die Farben und Perspektive. Man wird Sven Hedin nicht den Vorwurf der Breite machen, wenn er in den Dünen der Takla Makanwüste gewaltige Wellen sieht, die eben im Begriff waren, auf den Beschauer loszurollen, aber unterwegs erstarrten und nur auf ein Zauberwort warten, um nach Westen weiter zu rollen. Wenn seine Dünenschilderungen ausführlicher sind, als die seiner Vorgänger, so sind sie doch noch viel mehr durch Beobachtung und Tiefe vor denselben ausgezeichnet.

Die wichtigste Rolle in der Schilderung spielt das Zeitwort. Von einem Zeitwort an rechter Stelle hängt die Wirkung eines Naturbildes in erster Linie ab, denn da unser eigenes Denken und Leben in Bewegung besteht, so leben und denken wir uns ganz anders in eine bewegte, als in eine starre Schilderung hinein. — Wer die Sprache lebendig erhalten will, vermeide die abgegriffenen Zeitwörter: bilden, betragen, vorkommen u. a. — Der größte Meister in der Handhabung des Zeitwortes war Jean Paul, von dessen beweglicher Phantasie und tiefem Denken der Naturschilderer für die Darstellung der Bewegung viel lernen kann. Seine Nebel, die durch die Büsche kriechen oder ein Zugnetz durch die Landschaft schleppen, seine Bäche, die über die Wiesen waten u. a. kann man nicht nachahmen, aber man kann daraus lernen, wie die Natur lebendig angesehen werden muß.

Mit Hilfe des Zeitwortes erreicht man Bewegung in der Schilderung. Jeder Vorgang in der Natur ist Bewegung und vor allem ist Leben Bewegung. Je mehr Leben in einer Schilderung ist, desto mehr spricht sie uns an. Schon die alltägliche Sprache läßt den Berg ansteigen, die Ebene sich ausdehnen. — Typisch bewegte Szenen zerlegt der Schilderer in eine Reihe von Vorgängen, die neben- und nacheinander stattfinden, wie es z. B. Payer tut, wenn er die Eistrift beschreibt: Unausgesetzt herrscht ein Knisterr. und Knacken, welches durch das Zerspringen der Eisteilchen hervorgerufen wird. Prächtige Kaskaden Schmelzwassers brausen gedämpften Glanzes herab von den Eisbergen, die sich selbst vernichtend und donnernd spalten im glühenden Sonnenstrom. Schäumenden Aufruhr erregt des Titanen Sturz, und Seevögel, die auf seinem Scheitel in müßiger Beschaulichkeit gerastet, erheben sich erschreckt und kreischend, um sich bald darauf auf einem anderen Eiskoloß zu scharen.

Wie die Naturbilder nicht losgelöst nebeneinander stehen, so müssen sie auch in der Schilderung organisch verbunden sein und ein logisches Ganze bilden. Aus der Notwendigkeit des Nacheinander in der Schilderung ergibt sich die Wichtigkeit der Reihenfolge der Sätze, aus denen sie sich aufbaut. Das geographisch Gebotene ist ja natürlich, vom Allgemeinsten auszugehen, und so

sehen wir auch in der Regel, wie zuerst Lage und Gestalt angegeben werden und dann gleichsam das Bild von außen nach innen herausgearbeitet wird, bis die letzten Einzelheiten als Schlaglichter aufgesetzt sind. Der Grundzug muß sogleich wahrzunehmen sein, die Einzelheiten müssen sich von ihm abheben. Ein treffliches Beispiel eines logischen Fortschrittes ist die berühmte Schilderung des Überganges der Wüste in den zentralen Sudan durch Nachtigal, auf die ich nur hinweisen kann.

Im letzten Kapitel redet R. vom **Bild** in der Schilderung, indem er mit der Aufgabe des Vergleiches beginnt, die in dem Näherbringen einer Naturerscheinung besteht. Im Vergleich eines unbekannten Gegenstandes mit einem bekannten ziehe ich jenen in die Sphäre des bekannten und bereite sein Verständnis vor. — Es gibt Vergleiche, die arbeiten, anregen, weiterwirken und solche, die nur zum Schmucke da sind. Was dazu dient, das Bild aus der Stellung des einfachen Vergleichs herauszuheben, wird seine Kraft steigern und den Einblick in die Sache fördern. Daher ist es gekommen, daß aus Vergleichen und Bildern Ausdrücke entstanden sind, die auch die Wissenschaft gebraucht, wie Küstensaum, Becken u. a.

Im allgemeinen ist die Bildlichkeit der Schilderungen mit dem schärferen Sehen gewachsen, und deshalb beschreibt man bestimmter, plastischer, farbiger. Es ist geradezu wohltuend, wie in den neueren Reisebeschreibungen Bilder an Stelle der Begriffe treten. Das ist auch für den Inhalt von Wichtigkeit, denn die Bilder erlauben Zusammendrängungen und Verbindungen, ohne die die wissenschaftliche Naturschilderung nicht auskommen kann. Sie braucht sie besonders zur zusammenfassenden Darstellung ausgebreiteter Erscheinungen, wenn sie nicht in Einzelheiten versinken will. In einem strengen Gedankengang ist das abkürzende Bild doppelt willkommen, da es belebt und abkürzt. Wie treffend: Der Bach zerflattert an der hohen Felsenwand. Das Bild ist mit einem Wort gezeichnet und die Ohnmacht des Schleierfalles als Erosionswerkzeug scharf gekennzeichnet.

Über die Wahl der Bilder sagt R. folgendes: Vergleiche schaffen nur Bilder, wenn sie schlagend sind. Es genügt nicht eine Übereinstimmung, die Vergleichung muß erschöpfend sein. Ist sie das nicht, wird sie matt und sogar verwirrend. Wie verkehrt z. B., die Küste Javas mit der Marokkos zu vergleichen, deren Ähnlichkeit nur in der Steilheit, sonst in nichts, besteht. Der Schilderer bleibe bei der Wahl seiner Bilder so nahe als möglich bei der Sache. Für geographische Dinge möglichst geographische Bilder. Wie verfehlt, die Alpen einen Gebirgsvorhang zu nennen! Er wähle Bilder, die seinen Zuhörern verständlich sind. Wer von dem unbewegten, schweren Wasser eines

Salzsees sagt: Es lag leblos wie eine chemische Lösung, muß sich an Leute wenden, die gesättigte Lösungen gesehen haben.

Man hüte sich vor allzu stofflichen Bildern, weil die Vorstellungen, die eine genaue Stoffangabe mit sich bringt, sich vor die Sache drängen. Die Bilder: „Eherne Gebirge," „bleierne Wogen," „gläsernes Meer" verwirren mehr, als daß sie nützen. Zu vermeiden sind alle hohlen und leeren, ebenso alle spielenden Vergleiche. Man hüte sich auch vor Ausdrücken, die störende Assoziationen mit sich bringen und unsere Gedanken von der Sache ablenken. Ganz falsch ist es, von einem flutenden Riesenteppich des Meeres, von einer zuckenden Sonne u. a. zu reden. Das streift schon hart an Übertreibung, die in der neueren geographischen Literatur dank der realistischen Richtung in Kunst und Dichtung nur noch selten zu finden ist.

Die letzten Worte widmet R. der Beseelung der Natur, die das einfachste Mittel der Schilderung ist, die in uns gleiche Saiten berühren soll; es ist die älteste Methode, die mythologische. Aber die Beseelung, die das Menschliche in die Natur hineinsieht, ist etwas ganz anderes als das Gefühl für die eigene Seele der Natur, und die Zeit ist vorbei, in der man in jedem Baum oder Felsen etwas Menschliches und damit Geistiges sehen wollte. Aus dieser anthropomorphischen Neigung, die jedem alten Gestein die leidenschaftslose Ruhe des Alters ansah, hat für die Naturschilderung nur Trübungen und Verzerrungen zur Folge gehabt. — Uns Menschen ist natürlich alles Menschenverwandte in der Natur erfreulich, indem es uns das Fremde vertrauter macht. Immer wird in einem tiefsten Sinne die Naturauffassung recht behalten, die sich in den Worten ausspricht:

Die Erde keine Gattung trägt, in die nicht ein zweiter Sinn gelegt;
Alles Erschaffene, daß ihr's wißt, meint noch ein anderes, als es ist.

Aber es wäre töricht, nur daran denken zu wollen. Die Natur hat ihre Existenz und ihr Recht für sich. Es ist eine unreimte Vermenschlichung der Natur, wenn man den Regen mit Tränen, die Bewölkung des Himmels mit Stirnrunzeln vergleicht. Wie schön dagegen ist sie in der germanischen Sage vergeistigt, die von den Geistern berichtet, die zur Blüte- und Reifezeit des Getreides in den Feldern walten und die kein menschlicher Laut stören darf. —

Das sind die Hauptgedanken, die der Meister in seinem Werke, dessen Erscheinen er nicht mehr erleben sollte, entwickelt. Weshalb wurden sie hier niedergeschrieben? Nicht, um dem Nimmermüden, den man in einer großen, herrlichen Natur zum letzten Schlaf gebettet hat und auf dessen frühes Grab seine geliebten Berge herniederschauen, ein neues Lorbeerreis zu flechten — das hat er nicht nötig — sondern einerseits, um dem Leser des Buches

eine Art Handreichung zu bieten, andererseits der Erfüllung des Wunsches, den der Meister in der Einleitung ausspricht, die Wege zu ebnen: „Durch Kunst zur Natur, vom Lernen zum Sehen, vom Nachschaffen zum Mitfühlen, zum Selbsterleben! Möge sich der schöne Gedanke verwirklichen, daß den Winter der rein verstandesmäßigen naturwissenschaftlichen Aufklärung ein sonniger Frühling der Naturfreude und Naturbefreundung vertreiben könnte, in dem der blütenreiche Kranz von körperlichem und gemütlichem Erleben und von Gedanken, den wir Naturgenuß nennen, von immer mehr Menschen in allen Ländern und zu allen Tagen und immer kundiger gewunden würde; und möge dazu der geographische Unterricht beitragen, der wegen seiner Trockenheit verrufen war."

Napoleons I. geniale Kriegführung.

Eine historische Monographie nach ersten Quellen[1]) bearbeitet von

R. Hecker.

„Ihr kennt ihn — den Schöpfer kühner Heere,
Des Lagers Abgott und der Länder Geißel,
— — — — — — — — — — — — —
Des Glückes abenteuerlichen Sohn,
Der, von der Zeiten Gunst emporgetragen,
Der Ehre höchste Staffel rasch erstieg
Und, ungesättigt immer weiter strebend,
Der ungezähmten Ehrsucht Opfer fiel."
(Frei nach Schillers „Wallenstein".)

Hundert Jahre sind nun fast vergangen, seitdem der Schlachtenheros Napoleon unser Vaterland als Sieger niederwarf und für eine Zeitlang die Geschicke Europas als unumschränkter Gebieter lenkte.

Da tut ein Rückblick not. Und sind es auch schmerzliche und niederdrückende Erinnerungen, die den Vaterlandsfreund beim Durchblättern der Geschichtsdarstellungen jener trüben, unglückseligen Zeit durchzittern, so kann man andererseits auch vom Gegner, namentlich von einem großen Gegner, gar manches Heilsame lernen; denn die Geschichte ist die Lehrmeisterin der Völker.

In diesem Sinne sind unsere nachfolgenden Darlegungen aufzufassen. Sie wollen weniger ein umfassendes Gesamtbild der ganzen

[1]) Graf York v. Wartenburg, Napoleon als Feldherr. — A. Fournier, Napoleon I. — Bourrienne, Denkwürdigkeiten. — Correspondance de Napoléon I. — Höpfner, Geschichte des Krieges 1806—7 usw.

kriegerischen Tätigkeit dieses außergewöhnlichen militärischen Genies als vielmehr eine episodenhafte, aber doch charakteristische Schilderung der mit den Ereignissen des Unglücksjahres 1806 verknüpften Entfaltung des Feldherrntalents Napoleons sein und so dem Geschichtslehrer für seine Darstellung wünschenswertes Material bieten.

Wir haben absichtlich eine streng schulgemäße Form vermieden, sondern vielmehr den Stoff in zwangslosen, aphoristischen Bildern gegeben.

1. Die Kriegslage zu Beginn des Herbstes 1806. (Unglückliche Schlachten bei Saalfeld, Jena und Auerstädt.)

Nach der Niederwerfung seiner Gegner in der Dreikaiserschlacht bei Austerlitz stand Napoleon auf dem Gipfel seiner Macht. Nun galt es, auch das gehaßte und gefürchtete Preußen niederzukämpfen und womöglich zu zertrümmern.

Der französische Kaiser hatte nämlich von der preußischen Armee, die er doch als eine Schöpfung Friedrichs des Großen ansehen mußte, noch immer eine ziemlich hohe Meinung.[1]) Er wußte nicht, daß der friederizianische Geist längst aus derselben entschwunden und nachmaliges schmerzliches Wort der Königin Luise nur zu wahr war: „Die alten Generale sind auf den Lorbeeren Friedrichs des Großen eingeschlafen."

Seine ganze Macht vereinte nun der Schlachtenkaiser, um diesen Gegner von vornherein mit Aussicht auf Erfolg anzugreifen.

„Mit acht Korps (einschließlich der Garde) unter bewährten Führern, mit einer starken Kavalleriereserve unter dem berühmten Reiterführer Murat, seinem Schwager und nachmaligem König von Neapel, und einem bayrischen Hilfskontingent, in Summe mit über 170 000 Mann, will er Preußen angreifen, und zwar von Süddeutschland her auf der Linie Bamberg-Berlin (siehe Karte!), die er schon seit Wochen von französischen Offizieren hat bereisen lassen."[2])

Er denkt, diesen Vorstoß zwischen dem Thüringer Wald und dem Fichtelgebirge so rasch und wuchtig zu führen und das Herz der preußischen Monarchie so ernstlich zu bedrohen, daß voraussichtlich der Gegner, den er in Thüringen vermutet, sich auf Magdeburg zurückzog, um von dort zum Schutze der Hauptstadt herbeizueilen.

Auf alle Fälle vorbereitet, konnte er nun seine überlegene Armee nach Osten vorschieben und dieselbe gänzlich in der Hand behalten „wie ein Major sein Bataillon".

---

[1]) „Ich glaube, daß wir mehr zu tun haben werden als mit den Österreichern" (Correspondance, XIII. 10941.)

[2]) Nach York v. Wartenburg, Fournier u. a.

Am 5. Oktober 1806 gibt er die entscheidenden Befehle an seine Korps. Sie hatten von Bamberg und Bayreuth weg, wo sie konzentriert standen, zunächst in drei Kolonnen nach Koburg, Lobenstein und Hof (Karte!) zu marschieren, von wo er sie über Saalfeld und Schleiz auf Gera dirigieren will. Das war im wesentlichen des Kaisers klarer Operationsplan. —

Diesem zielbewußten, energischen Vorgehen standen leider auf preußischer Seite die größte Zerfahrenheit und Unentschlossenheit gegenüber. Der König Friedrich Wilhelm weilte zwar bei seiner Armee, um deren militärischen Geist zu beleben; allein, er war eine keineswegs kriegerische Natur, überschaute übrigens vorahnend die fast unvermeidliche Niederlage. [1])

Der Oberbefehl war bekanntlich in die Hände des Herzogs von Braunschweig gelegt, eines greisen, hochverdienten Generals aus der Schule Friedrichs des Großen, der aber in seinen Maßnahmen als Generalissimus durch die Rücksichtnahme auf den Befehlshaber der zweiten Armee, den Fürsten Hohenlohe, wesentlich gelähmt wurde.

So walteten auf preußischer Seite alle nur denkbaren ungünstigen Umstände vor. Auch das unglückliche Vorgefecht bei Saalfeld am 10. Oktober trug viel dazu bei, um die Stimmung der preußischen Krieger herabzudrücken. Hier fiel bekanntlich Prinz Louis Ferdinand, der vergötterte Abgott der Armee, nach heldenmütigster Gegenwehr. Dieser unheilvolle Vorgang erregte das preußische Offizierskorps in dem Maße, daß mehrere Generale kategorisch die Absetzung des Oberkommandanten, dem sie die Verkehrtheiten der Leitung zu Last legten, verlangten.

Nur einer der Offiziere bildete eine wohltuende Ausnahme, nämlich der Oberst Scharnhorst, Generalstabschef im Hauptquartier. Er hatte schon vor Wochen einen Kriegsplan für den Angriff ausgearbeitet, dessen hohen Wert eine spätere Kritik zu schätzen gewußt hat. So nahm das Verhängnis seinen Lauf.

Bekanntlich spielten sich die Operationen auf einem doppelten Kriegstheater ab. Napoleon, der fälschlich das preußische Hauptheer vor sich zu haben glaubte, stand in Wirklichkeit mit seinen überlegenen Truppen der preußischen Heeresabteilung unter Hohenlohe gegenüber.

Bald drangen alle französischen Korps siegreich auf dem Hochplateau, welches bei dem Landgrafenberge liegt, vor und werfen die preußischen Linien, die anfangs tapferen Widerstand leisteten, es aber versäumten, den Schlüsselpunkt der französischen Aufstel-

[1]) „Sowie der Herzog blessiert war", schreibt der König in seinem Berichte, „hörte die eigentliche Führung des Ganzen auf, weil niemand sich des Kommandos anzunehmen imstande war, oder vielmehr weil ein jeder der Hauptanführer bereits den Kopf verloren hatte" ff. Ein hartes, aber sehr gerechtes Urteil.

lung, das Dorf Vierzehnheiligen, rechtzeitig zu nehmen. General Rüchel trifft mit seinem Hilfskorps verspätet auf dem Schlachtfelde ein und opfert seine braven Reiterregimenter in einer furchtbaren Attacke. Um 4 Uhr ist alles entschieden, der Kaiser ist auf allen Punkten völlig Herr des Schlachtfeldes und treibt seine Kolonnen in der Richtung auf Weimar vor, wohin der geschlagene Feind gewichen. Die französische Kavallerieresерve und das Korps Ney, nunmehr vollständig versammelt, setzen die Verfolgung rastlos fort.

Während sich diese Vorgänge abspielten, erlag auch die preußische Hauptarmee unter Braunschweig, der bald zu Anfang der Schlacht tödlich verwundet fortgetragen werden mußte, dem geschickten und energischen Angriff des französischen Marschalls Davout. Auch hier kämpften die Preußen, die hier dem Gegner numerisch überlegen waren, anfangs mit Vorteil, unterlagen aber, als der einheitliche Oberbefehl aufhörte, schließlich der überlegenen französischen Strategie. —

Den weiteren schnellen Siegeslauf des französischen Imperators, sowie die an denselben geknüpften, für die vaterländische Geschichte so traurigen Ereignisse wollen wir übergehen und noch schließlich einige kritische Urteile über die napoleonische Kriegskunst aus berufenem militärischem Munde hier geben.

„Von neuem hatte der Kaiser seinen großen Grundsatz, sich der feindlichen Verbindungen durch geschlossenen Vormarsch seiner Armee in einer Richtung zu bemächtigen, in großartigster Weise zur Durchführung gebracht. „Die Zufuhrlinien sind die Muskeln, durch deren Abschneidung der militärische Körper paralysiert wird. Da diese nun von der Seite und von hinten kommen, so folgt, daß Flanke und Rücken der Gegenstand der Operationen sein müssen.“ [1])

Jomini, dem bekannten Taktiker [2]), war es vorbehalten, bestimmt auszusprechen, daß die Wirkung der strategischen Umgehung sich erst dann geltend mache, wenn man nach erreichter Verbindungslinie des Feindes die Schlacht suche.

„Es genügt nicht, um gut im Kriege zu operieren, seine Masse auf die wichtigsten Punkte zu führen, man muß auch wissen, sie dort einzusetzen. Wenn man auf diesen Punkten steht und in Untätigkeit bleibt, so ist der Grundsatz in Vergessenheit geraten; der Feind kann Gegenmanöver machen, und um ihm dieses Mittel zu entziehen, muß man, sobald man seine Verbindungen oder eine seiner Flanken gewonnen hat, auf ihn losmarschieren und schlagen.“

---

[1]) Geist des neueren Kriegssystems, 101.
[2]) Traité des grandes opérations militaires IV. 281.

Es ist allerdings erst die Schlacht, welche der Umgehung Wirkung verleiht. Bis zu ihr hin wird man bei Betrachtung der Karte immer finden, daß, wer umgeht, sich mehr oder weniger auch seinerseits dem Umgangenwerden preisgibt. Erst die taktische Entscheidung befreit von dieser Gefahr, und daher sehen wir, wie Napoleon immer, und besonders auch hier, mit, man kann sagen, atemloser Tätigkeit auf die Schlacht hindrängt, und war er sich dessen als eines Unterschiedes mit seinen Gegnern bewußt, indem er sagte: „Während man berät, marschiert die französische Armee.“ [1])

In der Schlacht selbst tritt sofort wieder das Bestreben bei Napoleon hervor, sich die Leitung derselben zu bewahren, indem er sich nicht völlig verausgabt, ehe der äußerste Augenblick eingetreten. So überläßt er, selbst dem drohend genug aussehenden Angriffe Hohenlohes gegenüber, Neys Vorhut und Lannes zwei Stunden hindurch ihren eigenen Kräften, und als er während dieser bangen Augenblicke aus den Reihen seiner Garde den Zuruf: „Vorwärts“ hörte, sagte er: „Was soll das! Das kann nur ein junger bartloser Mann sein, welcher dem vorgreifen will, was ich tun soll. Er soll warten, bis er in zwanzig Schlachten kommandiert hat, ehe er es wagt, mir Rat zu erteilen.“ [2])

Aus diesen stolzen Worten spricht das ganze Selbstgefühl eines sieges- und schlachtengewohnten Imperators.

2. Einige allgemeine Bemerkungen.

Die strategische Situation der preußischen Armee zu Anfang des unglücklichen Feldzuges war nicht nur die denkbar ungünstigste, sondern jeder Erfolg schien von vorherein aus nachstehenden Gründen ausgeschlossen:

1. Die preußische Armee war von ihrem wichtigsten Alliierten, Rußland, zunächst gänzlich isoliert und mußte, abgesehen von dem sächsischen Kontingent, die ganze Wucht des französischen Angriffs allein aushalten.

2. Sie ließ hinsichtlich ihrer Verpflegung, Disziplinierung viel zu wünschen übrig.

3. Sie war in ihrer Stimmung und hinsichtlich ihres moralischen Mutes namentlich durch den tragischen Tod des allgemein beliebten Prinzen Louis Ferdinand stark herabgedrückt.

4. Sie litt insbesondere unter dem Mangel eines einheitlichen Oberkommandos, und es hatten die Soldaten, die teilweise recht tapfer fochten (die tapfere Kavallerie Rüchels und Blüchers), kein rechtes Vertrauen zu ihren Führern. [3])

---

[1]) Drittes Bulletin. Gera 13. Oktober.

[2]) Histoire des campagnes de l'Empereur Napoléon en 1805—1806, II. 77.

[3]) Diese allgemeinen „kritischen Bemerkungen“ sollen zugleich darlegen, wie die Ergebnisse einer objektiven Geschichtsdarstellung bei reiferen Schülern (in Semi-

Diesen empfindlichen Mängeln gegenüber lag für Napoleon und sein Heer die sichere Gewähr des Sieges in nachstehendem:

1. In seinem unvergleichlichen, strategisch vollendeten Kriegsplan, der sich auf eine zielbewußte Offensive gründete und in rücksichtsloser Ausnützung des Sieges dem Gegner keine Zeit zur Sammlung ließ.

2. In der von ihm ausgebildeten genialen Taktik, die in ihrer Beweglichkeit der veralteten preußischen Lineartaktik vollständig überlegen war.

3. In der einheitlichen, exakten Durchführung seiner taktischen Maßnahmen durch seine erprobten Generäle und Truppen.

4. In unübertrefflicher Ausnützung der Terrainverhältnisse des Schlachtfeldes, wie der Schwächen des Gegners.

5. Endlich in seiner numerischen Stärke und seinem vollendet angelegten Aufmarsch der einzelnen Korps, wie in ihrem taktischen Zusammenwirken.

Wir stehen am Schluß unserer kriegsgeschichtlichen Studie. Dieser Heros, dessen „Charakterbild in der Geschichte schwankt", bleibt, das müssen ihm auch seine Gegner zulassen, ein militärisches Genie ersten Ranges, auf dessen genialen Ideen sich die moderne Strategie zum größten Teil auferbaut. Alle großen Feldherren der neueren Zeit: ein Moltke u. a. haben von diesem Meister der Kriegskunst gelernt.

Übrigens erstanden ihm im Ausgange seiner politischen Laufbahn, als sein Stern erblich, auf preußischer Seite in einem Scharnhorst und Gneisenau Gegner, die sich seine strategischen Grundsätze zunutze machten und dieselben gegen ihn selbst anwendeten. So ist das rücksichtslose Einsetzen der preußischen Kavallerie bei der Verfolgung nach der Katastrophe von Waterloo eine Konsequenz dieser im preußischen Generalstabe nunmehr herrschenden Anschauungen.

Es ist die neuere Geschichtsforschung dem großen Manne auch auf anderen Gebieten mehr gerecht geworden und hat andere Seiten seiner universalen Tätigkeit (sein großartiges Organisationstalent, seine gesetzgeberischen Reformen: Code Napoléon ff.) objektiv gewürdigt.

Man braucht noch nicht sein einseitiger Bewunderer zu sein, um doch nachstehendes Urteil Bouriennes, das uns als Epilog dienen mag, anzuerkennen:

„Indem ich lange denjenigen, welchen man den Mann des

narien und höheren Lehranstalten) vom Geschichtslehrer zusammenzustellen sind. Solange Berta v. Suttners Wort: „Die Waffen nieder!" noch nicht zur Wahrheit geworden, wird auch die reifere deutsche Jugend nicht mit bloßen Schlachtenschilderungen abzufinden sein, sondern muß auch auf den kausalen Zusammenhang der historischen Ereignisse hingewiesen werden. D. V.

Schicksals genannt hat, studierte, habe ich eingesehen, daß das, was er sein Schicksal nannte, sein Genie war, daß sein Glück die Folge war seines hohen Scharfsinns, seiner blitzähnlichen Berechnungen, der Gleichzeitigkeit von Handlung und Gedanken bei ihm und der Überzeugung, die er hatte, daß die Kühnheit oft Weisheit ist."

Die ideale Ausgestaltung der Persönlichkeit im Sinne Friedrich Rückerts.

Von **Dr. P. Hähnel**, Seminarlehrer in Dresden-Johannstadt.

Dem Dichterpädagogen Friedrich Rückert stand das Ziel, zu dem alle Erziehung führen soll, deutlich vor der Seele, nicht in der begrifflichen Form einer Definition, die doch mehr oder weniger einseitig und gezwungen ausfallen muß, sondern anschaulich und lebendig, verkörpert zur Gestalt eines Idealmenschen.

Weil sich Rückert nicht durch die Meinungen einer bestimmten pädagogischen Schule einengen läßt, haben seine Ansichten einen warmen, persönlichen Charakter.

Wollen wir im folgenden den Rückertschen Idealmenschen darstellen, so müssen wir ihn in seinen vielfachen Schattierungen zeichnen und zu diesem Zwecke die mannigfaltigen Synthesen entgegengesetzter Eigenschaften aufsuchen, die bei ihm zu einer lebensvollen Einheit verkörpert sind.

Der Idealmensch im Sinne Rückerts stellt sich zunächst dar als eine Synthese von idealistischer und realistischer Gesinnung. Suchen wir zuerst die philosophische Grundlage hierzu kennen zu lernen! Eine auf Stoff und Bewegung gegründete mechanistische Weltanschauung kann Rückert durchaus nicht befriedigen. Sie ist ihm schon deshalb zuwider, weil er in eine solche Welt sein mit Gefühl und Willen begabtes Ich nicht eingliedern kann.

Die metaphysische Grundrichtung Rückerts ist vielmehr ein ausgesprochener Idealismus, der das Geistige als die Grundlage der Erscheinungen betrachtet:

> „Aus Geist entstand die Welt und gehet auf in Geist,
> Geist ist der Grund, aus dem, in den zurück sie kreist." (8, 489, 24.)[1]

Alle Entwickelung in der Natur ist eine Betätigung des lebendigen Geistes und hat das Dasein des Geistes zum Zweck (8, 397, 3).

[1]) Die Zahlen bedeuten Band, Seite und Nummer von „Fr. Rückerts ges. poet. Werken in 12 Bd." Frankf. a. M. 1868.

Die niederen Formen der Materie streben zum Licht, aber nur der lichte Geist des Menschen kann es erreichen (8, 589, 4). Die allmähliche Vergeistigung der Welt kündigt sich schon an:

„Jedweder Sieg des Lichts, im schwachen Geist vollbracht,
Weissagt den ew'gen Sieg der lichten Geistermacht." (8, 396, 2.)

Bei aller idealistischen Gesinnung hält sich Rückert doch von der zur Wirklichkeitsflucht führenden Verachtung der Materie frei. Jede ihrer Formen ist ihm vielmehr ein notwendiges Glied in der stetigen Stufenfolge vom Niederen zum Höheren (8, 449, 133). Der Kampf zwischen Licht und Finsternis, zwischen Geist und Materie ist nötig, „und alles Groß' entringt sich diesem Kampfe nur" (8, 396, 1).

Der im vorangehenden charakterisierten idealistischen Grundrichtung Rückerts, verbunden mit einer die Materie anerkennenden Unterströmung, entspricht nun auch die Stellung und Aufgabe des Menschen. Das „Leichte, Himmelstrebende" seines Wesens macht sich ebenso geltend wie „das Schwere, das am Boden Klebende" (8, 218, 218). Gott hat den Menschen als Bürger zweier Welten geschaffen, mit einem Trieb nach unten und nach oben (7, 509, 17).

„Genommen hat er, daß du beider Einheit seist,
Von Erde deinen Leib, vom Himmel deinen Geist.
Der Leib von Erde kann nur Irdisches begehren,
Der Geist vom Himmel nur zum Himmlischen sich kehren." (8, 337, 40.)

Daraus ergibt sich die Forderung, daß der Idealmensch eine Synthese von idealistischer und realistischer Gesinnung darstellen soll. Mit einem treffenden Bilde sagt Rückert: „Mit deinem Wipfel reich' ins Licht, und laß die Wurzel trinken!" (7, 509, 18; auch 8, 600, 41). Idealität und Endlichkeitsgefühl müssen sich paaren (8, 522, 112). Ihre feste Verkettung preist der Dichter mit den Worten:

„Den einen ehr' ich, der nach Idealem ringt;
Den andern acht' ich auch, dem Wirkliches gelingt.
Den aber lieb' ich, der nicht dies noch jenes wählt,
Der höchstes Ideal der Wirklichkeit vermählt." (8, 277, 22.)

Nur diese Vermählung von Ideal und Wirklichkeit kann den Menschen glücklich machen:

„Du bist beglückt, wenn du die beiden schön vereinst,
Wenn Geistiges für dich Gestalt und Leib annimmt
Und im Vergänglichen der ew'ge Funke glimmt." (8, 390, 207.)

Der Rückertsche Idealmensch ist zweitens eine Synthese von Individual- und Sozialgesinnung. Zur Begründung des Individualstandpunktes unseres Dichters sei folgendes ange-

führt: „Die Eigentümlichkeit, des Menschen höchste Blüte," unterscheidet ihn vom Tiere, das nur den Gattungscharakter zur Schau trägt, und bringt ihn dem Göttlichen näher (8, 134, 119). Die Realität des Individuums wird von Rückert besonders betont:

„Was sind die Einzelnen? Sie sind die wirklich Seienden;
Gedankenkreise nur Menschheit und Volksgemeinden.
Sie sind die Bleibenden, wenn Kreis in Kreis zerronnen,
Die Wassertropfen die Gott zählt, im Schöpfungsbronnen.
Drum danke Gott und fühl's, daß du ein Einzler seist,
Nicht die Erscheinung nur von allgemeinem Geist." (8, 644, 163.)

Der Mensch ist ein Mikrokosmos, „ist eine kleine Welt, enthaltend alles, was die große nur enthält" (8, 12, 21). Jedes Individuum besitzt daher Selbständigkeit, es „schwimmt jeder eigne Geist im eignen Element" (8, 279, 34).

Aus dieser Stellung des Individuums folgt als ein Recht und eine Pflicht des idealen Menschen die volle Wahrung der Persönlichkeit. Die Äußerung der Individualität ist berechtigt. Im „Poetischen Tagebuch"[1]) sagt Rückert (S. 132):

„Stelle dich an, wie du bist
Und gib, was an dir ist,
Mögen sie's lieben, mögen sie's hassen,
Mögen sie's krumm oder grad anfassen,
Gelten müssen sie's lassen."

Und in der „Weisheit des Brahmanen" heißt es (8, 13, 25):

„In seinem eignen Kreis, wer läßt sich gerne stören?
Jedweder hat ein Recht, sich selbst anzugehören."

Die Wahrung der Persönlichkeit in ihrer Eigenart hat Rückert auch in seinem eigenen Leben betätigt. Er war froh, die gesellschaftlichen Vergnügungen von weitem ansehen zu dürfen (8, 289, 116). Es war dies nicht frostige Selbstgenügsamkeit, die von niemand etwas empfangen will: diese hat Rückert überwunden (8, 224, 239); aber er will nicht seine Eigenart unterdrücken lassen. Es ist das Selbstzeugnis einer kräftig sich bejahenden Persönlichkeit, das er uns unter der Überschrift „das Angemessene" kundgibt (7, 95):

„Ein andrer werden kann ich nicht;
Laßt, was ich bin, mich freudig bleiben!
Und wozu mir die Kraft gebricht,
Das mögen andre Kräfte treiben."

Es wäre verfehlt, wenn man sich als Rückertsches Ideal einen sich rücksichtslos durchsetzenden Herrenmenschen im Sinne Nietz-

[1]) 1888 von der noch heute in Erlangen lebenden Tochter des Dichters herausgegeben.

sches dächte. Macht das Individuum seine Rechte maßvoll geltend, „wie sich's gehört, fein still und unempört" (8, 13, 25), so ist dies nicht etwa eine Schwäche. „Das ist der Persönlichkeit Zeichen, mit andern seinen Lauf zu gehn, ohn' in den andern aufzugehn" (Poet. Tageb. S. 353). Nur eine weit angelegte Individualität kann Rückert befriedigen (8, 40, 111; vergl. 8, 228, 257).

Rückerts Idealmensch soll daher mit der Treue gegen sich selbst die soziale Hingabe an die Mitmenschen, an die Menschheit verbinden. C. Fortlage, der mit Rückert persönlichen Umgang gepflogen hat, bewundert an ihm die Weite der Interessen, offen gegen alle, verschlossen gegen keine, welche die allgemeine Menschheit betreffen.[1]) Bildet doch, wie Schopenhauer sagt, jeder echte lyrische Dichter „das Innere der ganzen Menschheit ab . . Ist doch überhaupt der Dichter der allgemeine Mensch . . . Er ist der Spiegel der Menschheit und bringt ihr was sie fühlt und treibt zum Bewußtsein".[2]) So ist auch in der Weltanschauung Rückerts der Begriff der Menschheit kein leerer Schall. Sie ist ein geistiges, lebensvolles Ganzes; ihr Geist ist in allen Denkenden lebendig (8, 12, 24).

„Der Mensch lebt in der Menschheit fort,
Und nur im Ganzen ist sein Hort
Dem Einzelnen gegeben." (Poet. Tageb. S. 319.)

Darum ruft er seiner Muse zu:

„O wende dich an das, mein liebendes Gedicht,
Im Menschen, was vereint, an das, was trennet, nicht! . . .
Das reine Menschliche im Menschen wend hervor,
Der ewigen Sonne zu den Liebesfrühlingsflor!
Daß sich die Menschheit einst fühl eins, wie einst sie war,
Und wie sie noch sich fühlt in jedem jungen Paar." (8, 76, 91.)

Aber noch ist der Mensch viel zu sehr im principium individuationis befangen, um mit Schopenhauer zu reden, „und nicht als seins erkennt er andrer Menschheit Bild" (8, 504, 66; auch 8, 117, 67). Freilich ist es ein noch in weiter Ferne liegendes Menschheitsziel,

„Daß, wie Ameisen jetzt, einst Menschenmillionen,
Von gleichem Trieb beseelt, beisammen also wohnen:
In Ordnung ohne Bruch, in Eintracht ohne Störung,
Ohn' Obrigkeit und Spruch, ohn' Aufruhr noch Empörung." (8, 117, 65.)

Zu dem allgemein menschlichen Standpunkt wird Rückert zunächst durch sein persönliches Gefühl geführt, dann aber auch da-

[1]) C. Fortlage: „Fr. Rückert und seine Werke." Frankf. a. M. 67, S. 5.
[2]) Schopenhauer: „Die Welt als Wille . . ." I, S. 329 der Grisebachschen Ausgabe.

durch,[1]) daß er sehr viel verschiedene Nationalitäten nicht nur „wissenschaftlich forschend erkannt, sondern auch dichterisch schaffend mit Liebe dargestellt hat" und endlich dadurch, daß er in der Poesie eine nur durch lebendiges Gefühl zu gewinnende Einheit erblickt, so wenn er in dem Begleitworte zur Übersetzung der Hamasa sagt: „Die Poesie in allen ihren Zungen ist dem Geweihten eine Sprache nur" (7, 139), oder wenn er das Vorspiel zum Schi-King, dem chinesischen Liederbuch, mit den Worten schließt: „Weltpoesie allein ist Weltversöhnung" (6 S. 112).

Die im vorigen dargestellte Hochschätzung des Begriffs der Menschheit führt Rückert dazu, an das Handeln einer idealgesinnten Persönlichkeit den Maßstab altruistischer Ethik anzulegen, wie sie mit starkem Anklang an eine Hauptstelle der Bergpredigt (Matth. 7, 12) deutlich in den Worten ausgesprochen liegt:

„Ein jeder hat sein Recht, um sich in sich zuründen;
Doch was die Einzlen trennt, das soll sie auch verbünden.
Denn nur auf den Beding ist dein, was dein du nennst,
Wenn du hinwider auch als mein das Mein' erkennst . . .
Das ganze Recht ist dies, daß du dem andern nicht
Das tust, was du nicht willst, daß dir von ihm geschicht." (8, 119, 70.)

Für die grundlegende soziale Pflicht der Einfügung in das Ganze der Menschheit findet Rückert treffende Worte. Er mahnt:

„Stell dich in Reih' und Glied, das Ganze zu verstärken,
Mag auch, wer's Ganze sieht, dich nicht darin bemerken. . . .
Sei nur ein Blatt im Kranz, ein Ring im Ringeltanze,
Fühl dich im Ganzen ganz und ewig wie das Ganze!" (8, 95, 1.)

Jeder einzelne ist mitgezählt und soll an seinem Teile zur Vervollkommnung der Welt beitragen (8, 65, 49). Ist auch der Mensch mit starken, natürlichen Wurzeln an eine bestimmte Nationalität und Religionsform gefesselt, so soll ihm doch das Streben über sie hinaus ins Menschliche noch höher stehen:

„Des Menschen Kron' ist, daß sich Menschheit offenbart
In ihm trotz seiner Volks-, trotz seiner Glaubensart." (8, 92, 149.)

An dieser Stelle möchten wir einiges über die pädagogisch bedeutsame Frage anführen, ob in dem Rückertschen Erziehungsideal die kosmopolitische oder die nationale Richtung vorwaltet.

An der patriotischen Gesinnung des Dichters der „Geharnischten Sonette" wird niemand zweifeln. Als aber Rückerts Hoffnung auf ein geeinigtes Deutschland fehlschlug, da will er nichts mehr mit Politik und Kritik zu tun haben (7, 48). In den politischen Ge-

[1]) nach Passow: „Über Rückerts Lehrgedicht: Die Weish. d. Br." Progr. Meiningen 1840, S. 15.

dichten jener Jahre „zuckt die Empörung über die erbärmliche Restauration, die das Streben für Deutschlands Würde und Einheit als Hochverrat verfolgte und das männliche Freiheitsgefühl eigener Mitverantwortung gegenüber den Aufgaben des Staates den Untertanen deutscher Fürsten vorzuenthalten sich erdreistete".[1]) Noch 1851 klagt der Dichter:

„Ich bin nicht krank, ich bin nicht matt,
Aber ich bin des Lebens satt,
Seit ich der Hoffnung mich begeben,
Ein neues Deutschland zu erleben."

Dennoch traut Rückert der gesunden Volkskraft soviel Zähigkeit zu, sich wieder zu erheben zu nationaler Stärke und Ehre. Es tröstet ihn, daß das tief innerlich gespaltene Vaterland doch noch von einem starken Lebensbande zusammengehalten wird (1, 246: „Die hohle Weide"). Die deutsche Sprache schätzt Rückert als ein solches Einheitsband der Nation (1, 5, 5). Bei solchem Vertrauen auf die Selbsterhaltungskraft des deutschen Volkes liegt es nahe, daß Rückert *den Wert der nationalen Bildungselemente anerkennt*. Er preist das Volk glücklich, das sich in seiner Entwickelung auf sich selbst gründet,

„Das, immer werdend, nie Geworbenes verliert
Und sich aus eignem Grund stets höher umgebiert;
Sowie der Einzelne sich auch nur kann verjüngen,
Wenn sein Bewußtsein ruht auf seinen Selbstursprüngen."
(8, 102, 19.)

Rückerts universeller Geist fühlt sich aber durch die Grenzen des Vaterlandes in keiner Weise eingeengt; er vereinigt, wie Macke[2]) (S. 4) mit Recht hervorhebt, innige Hingabe an deutsches Wesen mit offenem Sinn für die Wertschätzung des Guten, das bei fremden Völkern anzutreffen ist. *Der kosmopolitische Zug Rückerts tritt entschiedener hervor als der nationale.*

„Des Weisen Vaterland ist all' des Himmels Weite
Und, überwölbt davon, der Menschheit ganze Breite."
(8, 608, 65; cf. 8, 42, 117.)

Weltbürgerliche und nationale Gesinnung läßt sich nach Rückerts eigenen Worten ganz gut miteinander vereinigen. Er sagt:

„Du brauchst dein eignes Volk deswegen nicht zu schelten,
Wenn du nach ihrem Wert auch andre lässest gelten.
So wer in Ehren hält die Formen fremder Götter,
Ist noch deswegen nicht der eignen Laren Spötter." (8, 569, 82.)

---

[1]) Fr. Reuter: „Rückert-Brünnlein" S. 18 f.
[2]) K. Macke: „Rückert als Übersetzer." Progr. Siegburg 96.

Zusammenfassend läßt sich behaupten, daß für Rückerts Idealmenschen der Individual- und der Sozialstandpunkt gleichberechtigt sind, ist doch „das Selbst, das selbstsuchtlos der Weise sucht" und die Ganzheit im Grunde eins (8, 78, 98). Das Ich und die Welt beeinflussen sich gegenseitig, sodaß jenes zwar kräftig genug ist, sich der Welt aufzuprägen, aber sich auch als abhängiges Glied dem Ganzen unterordnen muß (8, 202, 172). Zwei Stellen seien noch angeführt, die die in Rede stehende Synthese fordern:

„Wer feige Frieden sucht nur für sein eigen Teil,
Wird zum Verräter an der Welt gemeinem Heil.
Zu fördern Menschenglück mit aller Kraft hienieden,
Kein Opfer ist zu groß als nur der Seele Frieden.
Doch laß von keiner Macht, von keinem Ruhm dich zwingen,
Von keiner Seele selbst, dies Opfer ihr zu bringen.
Das ist nicht Eigensucht, noch schwerer Pflichten Scheue,
Es ist die deinem Ich, dem ew'gen, schuld'ge Treue." (8, 327, 6.)

Die andere Stelle lautet:

Vernichtung weht dich an, solang du Einzles bist;
O fühl' im Ganzen dich, das unvernichtbar ist.
Wie groß für dich du seist, vorm Ganzen bist du nichtig;
Doch als des Ganzen Glied bist du als kleinstes wichtig." (7, 370.)

Mit der Forderung Rückerts, daß das Ich sich selbst behaupten soll, hängt eng zusammen, daß es auch immer weiter auszubauen und reicher auszugestalten ist. Andererseits bringt das Streben nach sozialer Hingabe an die Gesamtheit als Gegengewicht eine der Welt zugewandte Gesinnung mit sich. Der Rückertsche Idealmensch wird somit auch eine Synthese von Innerlichkeit und Weltoffenheit darstellen.

Rückerts eigne Lebensführung zeigt uns den Dichter als eine weit mehr nach innen als nach außen gerichtete Persönlichkeit. Er besaß die Fähigkeit, die den meisten Menschen unserer hastenden Zeit abgeht, einsam, in sich versenkt, über die Welt nachzusinnen. Er schildert eine solche Situation in dem tiefempfundenen Gedicht „Waldstille" (2, 427), dessen Eingang lautet:

„Tief im Walde saß ich,
Und die Welt vergaß ich,
Die nie mein gedacht;
Mich in mich versenkt ich,
Und mein Sinnen lenkt ich
In des Daseins Schacht."

Die lauschigen Ortschaften seiner fränkischen Heimat, Oberlauringen, Rodach, Ebern und vor allem sein Neuseß bei Koburg üben auf ihn eine viel größere Anziehungskraft aus als die geräuschvolle, zur Einkehr in sich selbst wenig geeignete Großstadt (vergl. das Idyll „Rodach" 12, 343, „Abschied von Neuseß" 2, 529 und „Neuseß"

8, 20). Die bereits erwähnte Abkehr von gesellschaftlichen Veranstaltungen gehört ebenfalls in diesen Zusammenhang.

Daß der Mensch sein Inneres immer reiner und reicher entfalten soll, und zwar durch rezeptives und produktives Verhalten, sagt Rückert mit den Worten:

„Gar manche Schale muß von deinem Ich sich lösen,
Zufällig Irdisches und mancher Rost des Bösen.
Doch während immerdar dein Ich sich also reinigt,
Wird immer mehr mit ihm des Neuen auch vereinigt.
Du strebest Tag für Tag durch Lernen wie durch Lehren,
Durch Denken wie durch Tun den Kern des Ichs zu mehren."
(8, 338, 43.)

In die Tiefen seines Ichs soll sich der Mensch aus dem „Gaukelspiel der Welt" zurückziehen. Höher als die Erforschung der Natur an sich steht die ihres Verhältnisses zum Menschen (8, 448, 128). Unser Inneres soll der Beziehungspunkt für das Äußere sein:

„Was innerlich nur ward, wie klein es sei, ist wichtig:
Was äußerlich dir blieb, das Größte selbst, ist nichtig.
Drum dränge nicht zuviel hinaus dich in den Braus,
Laß aber unbemerkt vorbei nichts deinem Haus." (8, 178, 88.)

Verinnerlicht aber wird unsere Bildung dadurch, daß man die Gefühlswerte, die an jeden Stoff gebunden sind, freimacht. Die mit schwachem Gefühlston ausgerüsteten sinnlichen Vorstellungen besitzen nur geringen Bildungswert. Rückert behauptet ganz richtig:

„Was von außen sich mit Lust an dich mag drängen,
Die Reize schwinden weg, die an den Sinnen hängen.
Nur was zur Wurzel dringt und bis zum Herzen nieder,
Erfrischt als Nahrungssaft von dort des Lebens Glieder." (8, 362, 118.)

Was nicht mit warmem Gefühl unser Inneres erfaßt, wird auch nicht behalten, doch „was dir im Herzen gesessen, wirst du niemals vergessen" (7, 468: „Vergeßlichkeit des Alters"). Und noch deutlicher heißt es (8, 89, 140):

„Was du Gefühltes denkst, das wirst du auch behalten,
Und im Gedächtnis wird dir's ewig nicht veralten,
Das seinen Namen zwar vom Denken hat empfangen,
Doch nur Gefühltes bleibt im Angedenken hangen."

Dem Zuge zur Entfaltung der Innerlichkeit entspricht auch, was hier nur angedeutet werden soll, Rückerts Ansicht über Glück und Glücksgüter. Solange wir das Glück in einer äußeren Lage suchen, finden wir keine Befriedigung:

„Nur wenn du's innen hast, kann's nicht von außen schwinden,
Dein Glück wird sich als Glück in jeder Lage finden." (8, 379, 166.)

Es beruht wesentlich auf den subjektiven Elementen des Wähnens und Glaubens (8, 604, 55).

Ebenso hält Rückert den Glauben im religösen Sinne hoch, weil er in ihm eine Betätigungsform unseres Innenlebens erblickt: „Glauben ist ein Herzbedarf," der durch nichts zu ersetzen ist (7, 423: „Die Lücke des Glaubens").

Obschon Rückert, wie erwähnt wurde, persönlich mehr zu Innerlichkeit als zu Weltoffenheit geneigt ist, so sieht er doch in der Vereinigung und geistigen Durchdringung beider Richtungen das Ideal.

„Wer sich in sich vertieft, kann nicht die Welt regieren;
Und wer sich hin ihr gibt, der wird sich selbst verlieren.
Dich hinzugeben ihr und wieder dich zurück
Von ihr zu nehmen, das allein ist Lust und Glück." (8, 14, 30.)

Wie Ein- und Ausatmen unbedingt zusammengehören,

„So wechselweise mag in sich der Geist sich senken,
Um desto rüstiger sich auf die Welt zu lenken." (8, 198, 157.)

Das Ich und die Welt sind „zwei Leben gleichgestellt", sodaß jedes von ihnen zu seinem Rechte kommen muß (8, 108, 35). Für die Welt muß der Mensch ein offenes Auge und Ohr haben, aber das Äußere alsdann verinnerlichen und durchgeistigen. Das ist das rechte Verhältnis, „wenn offner Sinn ergreift und hält der Bilder Schwanken und das Gemüt daraus webt ewige Gedanken" (8, 28, 70). Die Stellung „zwischen Welt und Einsamkeit" entspricht auch dem persönlichen Ideal unseres Dichters.

„Zwischen Welt und Einsamkeit
Ist das rechte Leben;
Nicht zu nah und nicht zu weit
Will ich mich begeben.

In der Straßen lautem Drang
Find' ich mich zu blöde,
Aber einen Schauer bang
Fühl' ich in der Öde.

Lieblich ist es, wo ich seh'
Ferne Hütten rauchen,
Ins Gefühl der Gottesnäh'
Schweigend mich zu tauchen." (7, 353.)

In ähnlichem Sinne wird das Verhältnis zwischen Außenwelt und Innenleben noch öfter dargestellt, so 8, 307, 261; 8, 432, 89; Weisheit III, 217, 123. Wiewohl Rückert die Weltoffenheit prinzipiell als eine der Innerlichkeit des Menschen gleichwertige Richtung anerkennt und anstrebt, so überwiegt doch in seinen Dichtungen, ähnlich wie in seinem Leben, die Innerlichkeit. Eine so naive Hingabe an die Welt, ein so sicheres Schalten in ihr, wie es in hohem

Grade Goethe zeigt, oder Herderſche Welttrunkenheit ſucht man bei Rückert vergebens.

Mit dem auf die Ausgeſtaltung des Innenlebens gerichteten Sinne Rückerts hängt aufs engſte ſeine Neigung zu beſchaulicher Seelenruhe zuſammen, zu der als Gegengewicht, entſprechend der Weltoffenheit, die Entfaltung rühriger Tatkraft tritt. In der Vereinigung beider finden wir wiederum einen charakteriſtiſchen Zug des Rückertſchen Ideals. Freilich erreicht der Menſch dieſe Syntheſe nur annähernd. In dem Gedichte „Tat und Ruhe" ſagt Rückert:

„Iſt höchſtes Glück das Schaffen?
Iſt höh'res noch das Ruh'n?
Der Menſch mit allen Waffen
Kann nie genug ſich tun . . .

Es fehlet, wo er haſtet,
Ihm die Beruhigung,
Und wieder, wo er raſtet,
Fehlt ihm der Tatkraft Schwung." (7, 388.)

Unſerm Dichter mangelt, wie Fortlage (a. a. O. S. 24) bemerkt, „der teilnehmende Sinn für eine gewiſſe vulkaniſche Glut des aus ſeinen friedlichen Angeln gehobenen Gemütslebens". Um ſo feinfühliger vermag er die zarten Schwingungen der Seele, die vor jeder rauhen Berührung ängſtlich gehütet werden müſſen, nachzuempfinden (8, 346, 68). Rückert preiſt die Seelenruhe, die ſich von keinem Sturm aufwiegeln läßt (8, 210, 198). Sie iſt eine Bürgſchaft unſeres Glückes:

„So kann ein Menſchenherz viel Glück und Unglück faſſen,
Doch iſt's am glücklichſten in ſeiner Ruh' gelaſſen,
Von Glanz geblendet nicht, noch auch von Nacht umhüllt,
Von ſanftgedämpftem Licht Aug' und Gemüt erfüllt." (8, 16, 38.)

Trotzdem kann man behaupten, daß Rückert die tatloſe Schwärmerei verwirft. Mit beſchaulicher Seelenruhe allein iſt es nicht getan; vielmehr iſt ein weſentlicher Zug in dem Rückertſchen Idealbilde eines Menſchen das rüſtige Tätigſein. Über die lyriſch angelegten Perſonen, zu denen Rückert gehört, ſtellt er die Männer der Tat; denn ſie vermögen den Gang der Welt zu beeinfluſſen. Er meint:

„Die ſchönſten Lieder, die aus vollſtem Herzen dringen,
Sie werden nicht die Welt verwandeln und bezwingen;
Das wird allein der Kraft, der tätigen, gelingen.
Dem Manne zoll' ich Preis, der das im engſten Kreis
Weiß zu betätigen, was ich zu träumen weiß." (8, 53, 153.)

Rühriges Handeln iſt in der Natur des Menſchen begründet (8, 209, 193):

„Zur Arbeit iſt der Menſch ſo von Natur beſtimmt,
Daß er ſelbſt Arbeit zum Vergnügen unternimmt . . . .

Und willst du auf dir selbst nur ausruhn augenblicklich,
Gleich wirst du selbst dich abarbeiten unerquicklich,
Wie eine Mühle sich zermalmet und zerrüttet,
Wenn man dem leeren Gang nicht neues Korn aufschüttet. (8, 342, 57.)

Die Arbeit ist nicht etwa der Menschheit Fluch; Rückert spricht geradezu von einem „Genuß der Tat" (7, 407). Größer ist die Freude, die der Mensch am Tun selbst als am getanen Werk empfindet (8, 365, 131; 8, 277, 20; 7, 430: „Die Arbeit"). Er bekennt:

„Mir selber ist, was mir gelang, gar spät gelungen,
Doch mehr nun freut mich, daß ich rang, als was errungen."
(8, 163, 34.)

Ein Vergleich mit Goethe zeigt jedoch, daß Rückert nicht etwa von so überschäumendem Tatendrange, solcher rastlosen Schaffenslust, wie sie jener z. B. im „Schwager Kronos", in der „Seefahrt" oder im „Faust" zum Ausdruck bringt, bewegt wird.

Dem Ideal rührigen Schaffens entspricht auch Rückerts eigene Lebensführung. Obwohl ihn nicht kümmerliche Verhältnisse dazu zwangen (vergl. „Das Auskommen" 7, 449), war er doch bis in seine letzten Lebenstage hinein rastlos tätig. Der zur Zeit in Erlangen lebende Rückertkenner Professor Reuter berichtet: „Der Dichter blieb der von Jugend an geübten Sitte treu, sehr zeitig aufzustehen, und pflegte morgens fünf Uhr in voller Tätigkeit zu sein. Noch im letzten Jahrzehnt seines Lebens arbeitete er, auch bei künstlichem Licht, schon von fünf, spätestens sechs Uhr an."[1]) Von staunenswertem Fleiße zeugen die Leistungen Rückerts auf dem Gebiete der orientalischen Sprachen. Wir verweisen hier nur auf das erwähnte Siegburger Programm mit Dr. Mackes Arbeit und auf einen 1866 in den „Grenzboten" erschienenen Aufsatz von Heinrich Rückert, betitelt: „Rückert als Gelehrter".

So hat unser Dichter in seiner eigenen Person beschauliche Selbstbesinnung und rühriges Handeln zu vereinigen gewußt.

Rückert verlangt von dem Menschen, wie wir oben sahen, daß er seine Eigenart wahrt und immer reicher auszugestalten sucht. Diese Forderung, in Verbindung gebracht mit der Tatsache, daß die Anlagen höchst verschieden auf die einzelnen Individuen verteilt sind, muß Rückert dazu führen, *eine gewisse Einseitigkeit in der Entfaltung der Individualität* als berechtigt anzusehen. Die von der Natur *besonders scharf* ausgeprägte Seite seiner Anlagen darf jeder zur Geltung bringen. So sagt Rückert:

„Was deinem innern Trieb ist angemessen, treibe,
Nur daß fein auch der Trieb ein angemeßner bleibe!

[1]) F. Reuter: „Fr. Rückert in Erlangen und Jos. Kopp," S. 85.

Und was du liebend treibst, laß dir das Höchste gelten,
Ohn' Anderstreibende mißliebig drum zu schelten.
Sei doch in jeder Art ein Höchstes offenbart;
Du offenbare dein Höchstes in deiner Art!" (8, 328, 9.)

Im „Poetischen Tagebuch" lesen wir (S. 78):

„Alle die Schwingen mögen sie ringen,
Wird doch nicht allen Gleiches gelingen;
Folge nur jeder seinem Beruf,
Wie man die Feder eigens ihm schuf."

Diese Einseitigkeit macht es möglich, daß manche Fähigkeiten zu hoher Vollkommenheit ausgebildet werden, was dem Menschen wiederum ein berechtigtes Selbstgefühl verleiht. Dieses läßt ihn sprechen:

„Manches mach' ich auch wie andre,
Manches macht ein andrer Mann
Besser, aber manches mach' ich,
Was kein andrer machen kann." (7, 510, 24.)

Wer sich der Grenzen bewußt bleibt, die ihm durch seine individuelle Naturanlage gezogen sind, wird sich genügen lassen, nach einer Seite hin Großes zu leisten. Solche Selbstbeschränkung lobt Rückert:

„Die wahre Tugend ist nicht alle Tugend üben,
Sonst wird der eine Glanz sich durch den andern trüben.
Die wahre Tugend ist, daß jeder jede Frist
Das tüchtig tut, wozu er taugt und tüchtig ist." (8, 292, 142.)

So berechtigt das Individuum ist, eine Seite seines Wesens besonders zur Entfaltung zu bringen, so ist es doch auch verpflichtet, sich durch Harmonisierung in sich selbst zu runden. Rückerts Ideal ist die Synthese beider Richtungen. Er stimmt hier mit Jean Paul überein, der seinen Preis- und Idealmenschen als das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen und Kräfte bezeichnet. Rückert persönlich gehört in höherem Grade zu den harmonisch ausgeglichenen als zu den einseitig sich auslebenden Naturen, weshalb er auch Einseitigkeit nur in bescheidenen Grenzen fordert, nicht etwa in dem kühnen und schroffen Sinne wie Nietzsche oder gar Max Stirner. Der harmonische Zug drückt auch dem Hauptwerke Rückerts den Stempel auf. Joseph Kopp, der nach Reuters Urteil (a. a. O. S. 57) der berufene Rezensent der in Erlangen entstandenen Rückertschen Dichtungen ist, sagt in einer Besprechung der „Weisheit des Brahmanen" in den „Münchener Gelehrten Anzeigen" 1837 (Nr. 139), daß man sie einen Versuch nennen kann, die Extreme zu vermitteln, die Zerwürfnisse auszugleichen, die Zerrissenheit des Gemütes in jener Zeit auf philosophischem und religiösem, aber auch auf politischem und ästhetischem Gebiete zu heilen. In Rückerts

Person stehen die verschiedensten Interessen in harmonischem Einklang; er besitzt eine seltene Universalität, eine gleichschwebende Vielseitigkeit im Herbartschen Sinne, so daß er sich rühmen kann:

„Nicht leicht ein Schönes wird, ein Gutes sein, wovon
Ich nicht gesagt ein Wort, gesungen einen Ton." (8, 14, 27.)

Die Harmonisierung soll sich zunächst auf das Verhältnis der sinnlichen zur geistigen Natur des Menschen erstrecken. Darin ist ihm Goethe ein Ideal, wie er in dem Gedichte „Das Musterleben" ausführt. Es lautet:

„Bald läßt Natur die Sinn' absterben,
Den Leib hinsterben,
Um die Seele zu entfalten;
Bald läßt sie auch, wie Blüt' in Scherben,
Den Geist verderben,
Um den Körper zu erhalten.
Ihr Liebling nur kann das gewinnen,
Im Gleichgewicht von außen und innen
Zu bleiben, und zu gehn von hinnen
So frisch von Geist als stark von Sinnen;
Nur Goethe konnte das erwerben,
So musterhaft zu alten,
Der Nachwelt dieses Beispiel zu vererben."
(Haus- u. Jahrsld. II, 113.)

Aber auch innerhalb des Geistigen soll Harmonie herrschen, sollen die Vermögen so ausgebildet werden, daß sie sich gegenseitig anregen können und „wechselnd jedes sei für jedes Glut und Span" (8, 97, 7). Denken und Fühlen sind bei Rückert, was ja eine wichtige Voraussetzung bei jedem didaktischen Dichter ist, vereinigt. Er sagt:

„O Seele, glaub' es nicht, was jene Denker sagen,
Beim Denken müsse man sich des Gefühls entschlagen.
Ich weiß nicht, was sie so rein denkend vorgebracht,
Ich aber habe stets gefühlt, was ich gedacht."
(8, 158, 16; vgl. 8, 527, 122.)

Rückert wird nicht müde, auf diesen Einklang von „Einsicht und Empfindung" als auf einen idealen Zustand hinzuweisen. In klaren Worten sagt er:

„Dem Gefühle magst du trauen,
Wo nicht zureicht der Verstand;
Brauchst auf jenes nicht zu schauen,
Wo dir dieser beut die Hand. . . . .

Lös' in Einsicht auf und Klarheit
Der Empfindung dunklen Hort;
Doch was du nicht siehst als Wahrheit,
Das empfind' als solche fort.

So hat Einsicht und Empfindung
Keinen Streit in deinem Haus;
Sondern beide in Verbindung
Helfen treu einander aus." (7, 390; ähnlich 7, 464.)

Den Streit beider zu schlichten, ist unsere Pflicht; „des Menschen Höchstes ist des Streitenden Verbindung, mit der Erkenntnis Frucht die Blüte der Empfindung" (8, 71, 73). Dem leuchtenden und zugleich erwärmenden Feuer vergleicht Rückert den Geist, „in dem vermählt Verstand ist und Gefühl, des Innigkeit nicht dumpf und Klarheit nicht ist kühl" (8, 443, 115).

Wer in sich zum Einklang gekommen ist, für den werden sich auch die Disharmonien in der Natur auflösen (8, 472, 184). Dem Harmoniebedürfnis Rückerts entspricht die Annahme einer Alleinheit im Weltganzen, die in dem Dreiklang „Gott — Natur — Ich" ausklingt. Auf diesen „Dreieinklang" kommt er öfter zu sprechen, so 8, 580, 106; 8, 213, 205; 8, 180, 93.

Ein neuer Zug des Rückertschen Idealmenschen ergibt sich aus der Stellung, die der Mensch in bezug auf Freiheit und Gebundenheit einnimmt. Rückert hat das Problem der Willensfreiheit mehrfach in den Kreis seiner Betrachtungen gezogen. Er sucht es vermittelnd zu lösen, indem er dem Menschen Freiheit innerhalb seines kleinen Wirkungskreises, nicht aber absolute im Weltall zugesteht (8, 335, 35).

Aus der Mittelstellung, die Rückert in metaphysischer Hinsicht dem Willen des Menschen anweist, ergeben sich für das Bildungsideal des Menschen die Züge der Freiheit und Gebundenheit. Gegen die unvermeidlichen Schranken des Lebens soll man sich nicht auflehnen:

„Der Mann, der vor dem Zwang des Lebens nimmt die Flucht,
Ist wie der Knabe, der entläuft der Eltern Zucht,
Der sich bequemen will eh'r allem Unbequemen,
Um Rache, wie er meint, nur an der Zucht zu nehmen.
Der rechte Mann erkennt und ehrt des Lebens Schranken,
Und der Erkenntnis wird er seine Freiheit danken." (8, 99, 14.)

Eine gewisse Fügsamkeit ist notwendig. Rückert fordert:

„Willst du, daß wir mit hinein
In das Haus dich bauen,
Laß es dir gefallen, Stein,
Daß wir dich behauen." (7, 486, 43.)

Mit dem Gefühl der Gebundenheit steht das ausgeprägte Pflichtbewußtsein in engem Zusammenhang, von dem Rückert völlig durchdrungen ist (8, 199, 160).

Aber auch auf die Betätigung der Freiheit hat der Mensch Anspruch. Zwar ist er

„Vielfältig eingeschränkt und tausendfach bedingt,
Von übermächtigen Einwirkungen umringt.
Allein nach Freiheit ringt er aus der Engigkeit,
Der allabhängige nach Unabhängigkeit.
Der Tropfen in dem Meer, gewärtig der Verschwimmung,
Macht unabweislichen Anspruch auf Selbstbestimmung." (8, 566, 73.)

Jeder Edle hat ein Recht auf Behauptung seiner Unabhängigkeit. Ein wohltuend frischer Hauch weht uns an, wenn wir lesen:

„Halt aufrecht, lieber Sohn, den Wuchs und deinen Geist,
Daß du von grabem Sinn und graden Gliedern seist!
Die falsche Demut senkt, die Tücke senkt ihr Haupt;
Dem freien Mut hat Gott emporzuschaun erlaubt.
Bedenke, wessen Sohn du bist, richt' auf im Adel
Des Selbstgefühles dich und fürchte keinen Tadel!" (8, 231, 266.)

Die Geltendmachung freier Selbstbestimmung läßt sich nach Rückerts Ansicht recht wohl mit dem Gefühl der Gebundenheit in einer Person *vereinen*. Darum fordert er:

„Befreie deinen Geist! Dies ist dein höchster Hort;
Doch wenn du ihn befreist, denk an des Meisters Wort,
Dies Wort: Verderblich ist, was deinen Geist befreit
Und nicht zu gleicher Frist Selbstherrschaft dir verleiht."
(8, 302, 218.)

Freiheit und ungezügeltes Wesen sind grundverschiedene Begriffe. Jene beruht in der Beherrschung der Affekte und der freiwilligen Unterordnung unter die höchste Autorität, Gott (8, 318, 344). Als 76 Jahre alter Greis spricht Rückert die Erkenntnis aus: „Je mehr der Mensch durch die Wissenschaft die Abhängigkeit von ewigem Gesetz erkennt, je mehr mit allen Geisteskräften ringet er sich zu befrei'n vom endlichen Gesetzes Zwang; das will er selbst sich setzen, jenes setzt ihm Gott" (Poet. Tageb. S. 499).

Unserm Dichter, der sich in die Welträtsel mit denkendem Geiste und, wie wir oben sahen, vom Standpunkt des Optimismus aus versenkte, mußte *die Welt als durch und durch vom Walten der Vernunft beherrscht* erscheinen. Er lehnt ausdrücklich allen Zufall ab (8, 291, 132; 8, 221, 229) und betrachtet die Welt als zweckvolle Schöpfung der göttlichen Liebe und Weisheit (8, 605, 57). Will der Mensch zu dieser Erkenntnis gelangen, will er den Grundton aus dem sinnverwirrenden Weltgetriebe heraushören, so darf er nicht am Einzelnen hängen bleiben, sondern muß den Blick auf „des Zusammenhangs erfreuliche Erscheinung" richten (8, 206, 185; 8, 584, 120). Rückert konnte von sich behaupten, daß er ein vernunftbeherrschtes Ganze erblickte, wo andere nur widerspruchsvolle Teile sahen (8, 350, 77).

Wie der Mensch das Walten der Vernunft im Weltganzen immer schärfer erkennen soll, so soll er auch in seiner persönlichen Entfaltung dem Ideal der Vernunftbeherrschung zustreben. Das Sinnliche und Triebartige, das „zu wilden Ranken" geneigt ist, darf nicht die Herrschaft erlangen. Mit anschaulicher Gestaltungskraft hat Rückert in der bekannten Parabel: „Es ging ein Mann im Syrerland" (4, 303) die Stärke menschlicher Sinnenlust geschildert. Soll die Vernunft walten, so müssen die Leidenschaften gezügelt werden. Gegen die innerlich unfesten, dem Affekt unterworfenen Personen wendet sich Rückert mit dem Tadel:

„Ei schäme dich, daß dir noch immer ganz der Zügel
Nicht fest ist in der Hand, noch fest der Fuß im Bügel.
Ei schäme dich, daß dich im Sattel wankelhaft
Noch immer wirst umher das Roß der Leidenschaft!" (8, 276, 11.)

Eine Grundtugend des Rückertschen Idealmenschen ist demzufolge die Selbstbeherrschung, die das zauberkräftige, bannende Wort über alles, was die Seele erregt und übermannen will, aussprechen kann (8, 87, 133) und sie vor der Unterdrückung durch fremde Individuen bewahrt (8, 337, 41). Allem Maßlosen und Übertriebenen ist Rückert abhold, „weil stets ein Gegenteil ins andere überschlug" und „jeder Trieb verdirbt, wann er wird übertrieben" (8, 196, 154). Für maßvolles Verhalten tritt er mit den Worten ein:

„Zuwenig und zuviel ist beides ein Verdruß;
So fehl ist überm Ziel wie unterm Ziel ein Schuß.
Zuwenig und zuviel ist gleichsehr unvollkommen;
Im Ernst ist und im Spiel das rechte Maß willkommen." (8, 327, 3.)

Die aristotelischen „Tugenden der Mitte" entsprechen ganz dem Ideale Rückerts (8, 164, 39).

Wie er allem Extremen abgeneigt ist, so kann ihn auch eine Persönlichkeit, deren Tun ausschließlich von kühlen Erwägungen bestimmt wird, nicht befriedigen. Er stellt vielmehr dem Ideal der Vernunftbeherrschung das einer naturvollen Persönlichkeit, die das Innenleben mit impulsiver Wärme oder mit naiver, zwangloser Natürlichkeit zum Ausdruck zu bringen weiß, zur Seite. Mit einem treffenden Bilde sagt er:

„Sieh, mit den Füßen steht der Reis im Wasserbade,
Daß auf dem Haupte nicht der Sonnenbrand ihm schade.
Wenn du Besinnung kühl mit Glutgefühl vereinst,
Auch reife Segensfrucht trägst du vielleicht dereinst." (8, 89, 139.)

In dem Gedichte „Neue Kindheit" heißt es:

„Aus der Kindheit in die Kindheit
Bin ich nun zurückgekehrt,
Aus der Blindheit in die Blindheit,
Der allein ist Glück beschert;

Die Verkehrtheit
Der Gelehrtheit
Hat mich dieses doch gelehrt,
Daß das Lernen nicht der Müh' ist wert.

Als ich einst ein Kind gewesen,
Wußt' ich selbst nicht, was ich trieb;
Lernen mußt' ich, schreiben, lesen,
Und ich lernte, las und schrieb;
Aber munter
Wuchs ich unter
All dem Plunder, leid und lieb,
Und die Jugendlust im Busen blieb." (2, 27.)

Gewiß sollen diese Worte nicht eine Geringschätzung der intellektuellen Werte, sondern Rückerts Neigung für das unbewußt Naturvolle und kindlich Naive, das sich bis ins Alter eines Menschen hinein lebensfähig erweist, ausdrücken. Hier mag darauf hingewiesen sein, daß bei Rückert die naturvolle Persönlichkeit doch nicht in der gänzlichen Loslösung von allem Vernunftmäßigen dasteht wie z. B. bei Goethe.

Auch in ethischer Hinsicht soll sich der Mensch trotz des bindenden Charakters der sittlichen Normen eine gewisse natürliche Zwanglosigkeit nicht rauben lassen. *Das Tun aus schwerdrückendem Pflichtgefühl*, das einen starken inneren Zwang verrät und dem Wesen des Menschen etwas reflektiert Moralisches aufprägt, *ist nicht nach Rückerts Sinn*, worauf Paulsen in seiner Ethik (S. 348 f.) hinweist. Dem Menschen könnte da der blühende Baum ein Vorbild sein. Rückert spricht:

„Mein Herz, sieh an den Baum in seiner Blütenpracht;
Es wird ihm gar nicht schwer, was ihn so herrlich macht.
Aus seinem Innern scheint, er braucht sich nicht zu zwingen,
Ein Strom von Lust und Licht und Liebe zu entspringen.
Mit Mühe ringt er nicht, das Einzle zu gebären;
Das Ganze lebt und wirkt, er läßet es gewähren.
Du solltest deine Pflicht, wie er die seine, tun,
Dann wärest du so licht und bist so trübe nun."
(8, 436, 99; vgl. 8, 161, 25.)

Eine naturvolle Persönlichkeit wird *heiterer Freude* weit mehr *zugeneigt* sein als düsterer Strenge. So verlangt auch Rückert von einem idealen Menschen, daß er sich in naiver Weise mit den Fröhlichen freue (8, 363, 121). Wie Jean Paul die Heiterkeit als den Himmel bezeichnet, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen, so preist sie auch unser Dichter, wenn er auf die Frage: „Was ist das Licht, das hold des Daseins Nacht erheitert? Der Atem, der die Brust zum Himmel dir erweitert?" antwortet:

„Die Freude, die dich gut und weise macht, vollkommen;
Ihr Gegenteil allein macht eng und dumpf, beklommen.
Solang du Freude fühlst, fühlst du dich in Zunahme,
Und in Abnahme nur, wenn du erliegst dem Grame." (8, 346, 67.)

Einen Zug zu zwangloser Natürlichkeit hat Rückert auch in seinem persönlichen Verhalten offenbart. Als ein Symbol hierfür könnte man seinen Goldberggarten in Neuseß, der als des Dichters Heiligtum galt, bezeichnen. „Dieser Garten wurde sich selbst überlassen; nicht einmal die Wege wurden verkiest. Hier durfte alles wachsen wie es wollte."[1]) Rückert, der förmlichen Besuch gern entbehrte, war kein Freund konventionellen Zwanges. Die für seine Landsleute sprichwörtlich gewordene „altfränkische" Art wußte er mit der modernen Höflichkeit nicht gut zu vereinen, da diese oft von Aufrichtigkeit zu weit entfernt ist (8, 388, 200). Rückert bekennt mit Offenheit:

„Zäh' war ich, weich hat mich der Liebe Hauch gemacht,
Doch für die feine Welt bin ich stets ungeschlacht." (8, 236, 33.)

Die vorstehenden Erörterungen über den Rückertschen Idealmenschen, die zugleich eine Schilderung der inneren Persönlichkeit des Dichters selbst bilden, zeigen uns jenes Bildungsideal als eine Fülle verschiedenartigster Synthesen. Diese sollen aber nicht konglomeratartig im Menschen zusammentreten, sondern, innerlich verbunden, einer gefestigten, stetigen Persönlichkeit als ihrem Mittel- und Beziehungspunkte organisch eingegliedert werden (8, 172, 66). Der Mensch muß es dahin bringen,

„In der Vorstellungen, in der Eindrücke Schwanken
Zu fühlen einen Kern feststehender Gedanken." (8, 641, 153.)

Kleine Mitteilungen.

Die geistige Überbürdung der Kinder. Darüber spricht in der „Deutschen medizinischen Wochenschrift" einer der bedeutendsten deutschen Kinderärzte, Prof. Ad. Czerny in Breslau, sehr beachtenswerte Worte. Wir wünschten, daß sie auch in die Kreise drängen, welche schnell bereit sind, die mit Anklagen schier überbürdete Schule wegen wirklicher oder eingebildeter Übel verantwortlich zu machen. Czerny sagt: „Die geistige Überbürdung der Kinder wird zurzeit als Ursache später sich äußernder Neuropathien sehr gefürchtet. Sie wird fast allgemein nur auf jede Art von Schulunterricht bezogen. Man scheut sich deshalb, die Kinder in den ersten Lebensjahren Lieder oder Gedichte lernen zu lassen. Sodann wird versucht, den Beginn des Schulunterrichts nicht

[1]) Sohr-Reifferscheid, „Heinrich Rückert in seinem Leben und Wirken." Weimar 1880.

in das sechste, sondern in ein späteres Lebensjahr zu verlegen. Vielen erscheint die Zahl der Schulstunden zu groß; man sucht nach Ausflüchten, um die Befreiung der Kinder von einer Anzahl Schulstunden zu erlangen. Schließlich werden noch die Ferien für ungenügend lang gehalten und oft ohne triftigen Grund Verlängerungen derselben durchgesetzt. Es scheint geradezu modern zu sein, den Schulunterricht nur als eine Schädigung der Kinder aufzufassen. Jeder, der sich in diesem Sinne äußert, ist des Beifalls der Menge sicher. Wenn Ellen Key vom Seelenmorde in den Schulen spricht, findet sie überall eine Zahl Anhänger, welche rasch bereit sind, einzelne scheinbar dafür sprechende Erfahrungen anzuführen.

Es wird vergessen, daß alle Unterrichtsmethoden eine Entwicklungsgeschichte haben, und daß große Erfahrungen die Pädagogen zur Aufstellung der heute üblichen Schulsysteme geführt haben. Die Meinung einzelner Laien ist glücklicherweise nicht imstande, alle erprobten Einrichtungen umzustoßen. Ich halte es aber für notwendig und wichtig, gegen die Zunahme der Zahl der Unzufriedenen vorzugehen.

Die Schulen können nur der Leistungsfähigkeit körperlich und geistig normaler Kinder angepaßt werden. Für hochgradig neuropathische Kinder müssen eigene Schulen geschaffen werden, in welchen der Unterricht, der größeren Erregbarkeit und schnelleren Ermüdung der Kinder entsprechend, modifiziert wird. Ich bin aber überzeugt, daß das Bedürfnis nach solchen Schulen abnehmen wird, wenn die Ursache der Neuropathie nicht im Schulunterrichte, sondern richtiger in der häuslichen Erziehung gesucht werden wird.

Die geistige Überbürdung macht sich am meisten geltend in den ersten Jahren, in welchen die Kinder die Schule noch nicht besuchen. Sobald ein Kind soweit sprechen gelernt hat, daß es Fragen stellen kann, tut es dies so lange, als es mit Erwachsenen zusammen ist. Mit jeder Antwort erfährt das Kind etwas Neues, jede Antwort ist also Belehrung und Unterricht. Bei dieser Inanspruchnahme des kindlichen Gehirns denkt niemand an die Zahl der Schulstunden. Oft beantworten Erwachsene den Kindern den ganzen Tag hindurch ihre unzähligen Fragen und haben dabei kein Bedenken, sondern nur die Freude an der Wißbegierde der Kinder. Diese lernen unter solchen Umständen nicht ihrem Alter und ihrer Entwickelung entsprechend denken und sprechen, sondern überspringen leicht das Stadium der kindlichen Naivität. Als Folge dieser unzweckmäßigen Erziehung stellen sich oft genug schon Zeichen von Neuropathie in den ersten Lebensjahren oder später in den Schuljahren ein, deren Ursache dann meist in falscher Richtung gesucht wird.

Das wirksamste Mittel gegen den angeführten Fehler ist, dafür zu sorgen, daß die Kinder, je jünger sie sind, um so mehr in

Gesellschaft von Kindern aufwachsen und daß ihr Verkehr mit Erwachsenen auf ein Minimum reduziert wird. Dies ist leicht durchführbar und ergibt sich fast von selbst in Familien mit vielen, rasch aufeinander folgenden Kindern. Schwierigkeiten entstehen dagegen dort, wo zwischen den einzelnen Kindern einer Familie große Altersunterschiede bestehen und in Familien mit einem einzigen Kinde. In letzteren Fällen hat meiner Ansicht nach der Arzt die Pflicht, auf die Wichtigkeit des Verkehrs von annähernd gleichalterigen Kindern untereinander aufmerksam zu machen. Nur durch diesen Verkehr ist es erreichbar, daß die Kinder geistig nicht überbürdet werden. Denn die vielen Fragen hören von selbst auf, wenn Kinder sich allein überlassen werden. Aber noch mancher andere Vorteil läßt sich dabei beobachten. Ein isoliertes Kind sucht immer nach Abwechslung in seiner Beschäftigung und bedarf eines großen Aufwandes an Spielzeug, um nicht Langeweile zu empfinden. Fast regelmäßig steht die Zahl der Spielsachen im umgekehrten Verhältnisse zu der Zahl der Kinder einer Familie. Beim gemeinsamen Spiel von Kindern ist nicht nur das Bedürfnis nach Spielsachen und Abwechslung viel kleiner, sondern es ergibt sich dabei die Möglichkeit einer großen Reihe harmloser Spiele, welche für das einzelne Kind nicht in Betracht kommen.

Eine der wichtigsten Erziehungsmaßregeln ist die Ausbildung in der Beherrschung des Willens. Isolierten Kindern fehlt dazu häufig die Gelegenheit. Der Verkehr von Kindern untereinander bringt dieselbe mit sich, da sonst bei dem jedem Menschen angeborenen Egoismus ein gemeinsames Spiel nicht durchführbar wäre. Sensible Kinder werden beim Spiel rasch warm, ihre Wangen röten sich, im Gesicht und an den Händen tritt leicht Schweißbildung ein. Diese Erregung beim Spiele wird von ängstlichen Eltern gefürchtet. Wenn Kinder mit Erwachsenen zusammen sind, ist eine solche Erregung ausgeschlossen. Man beobachtet dabei nur als Ermüdungserscheinung ein Blaßwerden der Kinder. Dies ist aber das Symptom der zu fürchtenden geistigen Überbürdung. Die mit Rötung der Wangen einhergehende Erregung ist niemals von Nachteil.

Es wäre leicht, zahlreiche Lichtseiten des Verkehrs von Kindern untereinander und ebensoviel Schattenseiten des vorwiegenden oder ausschließlichen Umgangs von Kindern mit Erwachsenen anzuführen. Mir kommt es hier nur darauf an, aufmerksam zu machen, daß die geistige Überbürdung zumeist durch fehlerhafte Erziehung bereits erreicht ist, ehe die Kinder in die Schule kommen.

Vielfach habe ich Eltern kennen gelernt, welche, von Vorurteilen beherrscht, ihre Kinder vor der Schule schützen wollen und deshalb entweder den Beginn des Schulunterrichts auf ein späteres

als das sechste Lebensjahr verlegen oder nach Möglichkeit, wenigstens für die ersten Jahre, durch Privatunterricht die Kinder dem Schulbesuche zu entziehen suchen. Ein geistig normales Kind ist im Alter von sechs Jahren ohne Schule nicht mehr leicht den ganzen Tag hindurch zweckmäßig zu beschäftigen. Im Sommer, wenn die Kinder im Freien Zeitvertreib suchen können, gelingt dies noch befriedigend, im Winter aber erschöpfen sich selbst die Reize des schönsten Kinderzimmers sehr bald, und die Langeweile wird für geistig rege Kinder zu einer Ursache der Neuropathie, die sicher mehr zu fürchten ist als die Schulanstrengung. Die Mahlzeiten, das Bad, die Stuhlentleerung usw., kurz die körperlichen Bedürfnisse erlangen unter den angegebenen Verhältnissen für die Kinder die Bedeutung wichtiger Ereignisse. Daß dies nicht zweckmäßig ist, beweist die Erfahrung, daß Symptome von Hysterie bei Kindern oft ihren Ausgang von einer oder der anderen, sehr beachteten körperlichen Funktion nehmen.

Der Langeweile und der übermäßigen Konzentration der Aufmerksamkeit auf den eigenen Körper wird bei Kindern im Alter von sechs Jahren und darüber durch den Schulunterricht wesentlich abgeholfen.

Die größte Angst vor der Schule herrscht in neuropathischen Familien. Gerade bei diesen ist aber der Privatunterricht der Kinder nicht empfehlenswert. Letzterer hat den scheinbaren Vorzug, daß er auf eine Stunde beschränkt werden kann. In dieser Stunde müssen aber die Kinder mehr aufmerksam sein als in vier Schulstunden. Nicht dies ist jedoch der größte Nachteil des Privatunterrichtes, sondern vielmehr der Umstand, daß den Kindern ebenso wie denen, welche gar keinen Unterricht erhalten, zu viel freie Zeit übrig bleibt, in welcher sie den obengenannten Übelständen und dem ungünstigen Einflusse der neuropathischen Umgebung ausgesetzt sind. Bestehen Gründe, Kinder nicht in die öffentliche Schule zu schicken, dann soll mindestens dafür gesorgt werden, daß mehrere Kinder verschiedener Familien gleichzeitig Privatunterricht erhalten, und die Unterrichtszeit mit Pausen mehrere Stunden beträgt.

Die Erfahrung lehrt, daß Kinder, welche in den ersten Jahren allein privat unterrichtet wurden, sich später schwer an die Anforderungen der Schule anpassen. Es ist deshalb angezeigt, ärztlicherseits die Schulangst möglichst zu bekämpfen und die Zustimmung zum Privatunterricht eines einzelnen Kindes nur dann zu erteilen, wenn der Bestand ernster körperlicher Gebrechen dazu zwingt.

Gegen die Überschätzung und den Betrieb der alten Sprachen. In einer interessanten Abhandlung von D. Dr. Georg Müller über „Karl Heinrich Heydenreich als Uni-

versitätslehrer und Kunsterzieher“[1]) erwähnt der gelehrte Verfasser, daß Heydenreich — von 1789 bis 1797 Professor der Philosophie an der Universität Leipzig — in seinem Werke: „Der Privaterzieher“ sich in breiter Ausführlichkeit und lebendiger Darstellung gegen die Überschätzung und den Betrieb der alten Sprachen ausspreche, gegen die Forderung ihrer gründlichen und ausgebreiteten Kenntnis, eines sicheren Verständnisses der griechischen und römischen Autoren. So sehr er, bemerkt Müller, die antike Literatur in ihrer Bedeutung schätzt, so bedauert er doch, daß die Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache eine Bedingung geworden ist, dem Staate in öffentlichen Ämtern nützlich zu werden, und erblickt darin eine Schädigung (im Text steht fälschlich „Schätzung“) des Fortschritts der Wissenschaften. Gegenüber der herrschenden Unklarheit fordert er eine genaue Unterscheidung ihrer Bedeutung nach Inhalt und Form. Erstere lasse sich in jeder modernen Sprache so wiedergeben, daß man, Kleinigkeiten abgerechnet, das Original nicht nötig habe. Letztere würde, wenn sie klassisch sei, von niemandem durch Nachahmung erreicht. „Und was gewinnt die Welt und der Staat dadurch, daß ein Ernesti den Cicero, ein anderer den Seneca, ein anderer den Tacitus kopiert?“ Gegenüber der Forderung, man müsse Homer und Vergil in der Ursprache lesen, um so durch sie, wie einst Griechen und Römer, begeistert zu werden, ruft Heydenreich aus: „Welche unbegreifliche Verblendung! Eine ausgestorbene Sprache ist allezeit ein toter Körper, von dessen feuriger Lebenskraft man nur noch matte Reminiszenzen hat. Die Hauptbedeutungen der Wörter können gerettet und erhalten werden; aber unendlich viele feine Bestimmungen und Unterschiede, unendlich viele Assoziationen, von denen Stärke und Kraft derselben abhängt, gehen verloren und können durch keine Grübelei der sogenannten Philologen wieder zurückgerufen werden. In den Wörtern aller Sprachen ist etwas Unnennbares, welches in einer Masse gedrängter dunkler Vorstellungen besteht, sich kaum zum Teil entwickeln läßt, wenn die Sprache noch lebt, aber beinahe gar nicht, wenn sie ausgestorben ist. Was z. B. der Grieche bei dem Worte καλοκαγαθός dachte und fühlte, sind wir nicht fähig, in seinem ganzen Umfange nachzuempfinden. Diese Bemerkung entscheidet vorzüglich über unsere Einbildung, alte Dichter zu penetrieren, welche die lächerlichste von der Welt ist, denn gerade die dichterischen Ausdrücke sterben in einer aussterbenden Aussprache den tiefsten und unerwecklichsten Tod.“ Gegenüber der Einbildung, als ob der Schüler unmittelbar mit Cicero

[1]) Sonderabdruck aus: Philosophische Abhandlungen. Max Heinze zum 70. Geburtstage gewidmet von Freunden und Schülern. Berlin, E. S. Mittler & Sohn 1906.

oder Seneca redet, empfiehlt er die Benutzung guter Übersetzungen, welche bereits von großen Männern ausgestellt sind. „Wenn nach einem angestrengten Fleiße vieler Jahre ein Garve den Cicero von den Pflichten, ein Gedicke den Pindar, ein Voß den Homer, ein Rode den Vitruv übersetzt, darf ein Jüngling oder wohl gar ein Knabe hoffen, daß er diese Schriftsteller in Gedanken besser übersetzen wird, wenn er sie einmal gelesen hat? Wie nun, wenn ich zu einem jungen Manne, welcher das Englische exponieren kann, sagen wollte: „Lesen Sie den Shakespeare nicht in Eschenburgs oder Schlegels Übersetzung, lesen Sie ihn im Original!" Das Ergebnis ist: „Wenn junge Personen nicht durch die Verhältnisse ihrer Bestimmung für eine gewisse Art von Autoren gezwungen sind, sich eine, wenigstens superfizielle Kenntnis der alten Autoren in ihrer Originalsprache zu erwerben, wenn ihre Lage es ihnen nicht zuläßt, sehr viel Zeit auf ein gründliches Studium derselben zu verwenden, oder wenn sie, obwohl ihnen keine Hindernisse im Wege stehen, dieses dennoch nicht wollen, so mögen sie lieber auf die Vertrautheit mit den alten Sprachen ganz verzichten, und die Zeit, welche durch oberflächliche Übungen darin verloren würde, zu nützlicheren Zwecken verwenden." H. ist natürlich vollkommen überzeugt, daß ein anhaltendes, mit Kritik und philosophischem Geiste betriebenes Studium der klassischen Griechen und Römer ein durch nichts zu ersetzendes Mittel der Kultur des Geschmacks ist. „Allein," so fährt er fort, „so flüchtige, geistlose und schlenderianische Beschäftigung mit alten Autoren, wie sie unserer Jugend gewöhnlich ist, hindert die Bildung eher, als daß sie dieselbe befördern sollte. Es heißt hier, um mich der Worte eines berühmten englischen Dichters zu bedienen: „Trink deep or taste not," („Trink bis auf den Grund oder koste nicht"). Sollte ich die vorzüglichsten Ursachen angeben, warum unter unseren Gelehrten gesunder Verstand und eine scharfe, schnell treffend wirkende Urteilskraft so seltene Talente sind, so würde ich nicht anstehen, jenes krüppelhafte Studium der alten Klassiker mit anzuführen, bei welchem unendlich viel Zeit verschwendet wird, ohne daß die Kräfte des Geistes dadurch so stark und lebhaft beschäftigt würden, wie es für ihre Ausbildung nötig ist. Gewöhnlich exponieren die Zöglinge halb schlafend die alten Autoren und sind unfähig, wenn sie z. B. Xenophons Cyropädie durchgearbeitet haben, eine nur irgend befriedigende Rechenschaft von dem Geiste des Werkes zu geben."

Die Sehkraft bei den Schulkindern. Bei einer Versammlung der Leiter von Elementarschulen in Wien hat Professor Schnabel, der Chefarzt der dortigen ersten Augenklinik, einen Vortrag über die Kurzsichtigkeit bei Schulkindern gehalten und

wieder darauf hingewiesen, daß dieses Leiden bei der jetzt aufwachsenden Generation äußerst häufig ist. Er hat die Augen von mehr als 4000 Kindern beiderlei Geschlechts im Alter zwischen 6 und 14 Jahren geprüft, außerdem 1450 Augen von Knaben und Mädchen im Alter zwischen 14 und 19 Jahren. Der Fachmann ist der bestimmten Ansicht, daß die Schularbeiten an sich nicht für eine Kurzsichtigkeit von verhältnismäßig hohem Grade verantwortlich gemacht werden können. Im allgemeinen sei sie in diesen Fällen angeboren, meist hervorgerufen durch eine sogenannte Traubengeschwulst im Augapfel oder durch übermäßige Krümmung der Linse. Die Verhältniszahl von Kurzsichtigen im Alter von 6 bis 14 Jahren ist beinahe feststehend. In den höheren Schulen ist sie etwas häufiger, aber doch nur um einen geringen Betrag. Ihr Vorkommen bei jungen Leuten höheren Alters beruht teilweise auf erblichen Einflüssen und zum andern Teil allerdings auch auf der Ausführung feinerer Arbeiten, wie Nähen, Radieren, Uhrmachen usw. Sehr selten, wenn überhaupt, kommt es vor, daß schwere geistige Anstrengung, wie bei der Vorbereitung zu den Prüfungen, oder anhaltendes Lesen, gute Beleuchtung vorausgesetzt, zu einem Verlust der Elastizität der Linse führt. Auch wenn das Lesen bei ungenügender Beleuchtung geschieht, kann es zwar dem Auge gefährlich werden, aber doch ohne eine Kurzsichtigkeit zu veranlassen. Übersichtigkeit ist auch bei verhältnismäßig vielen Kindern zu finden und diese Tatsache wird von Schnabel als besonders wichtig bezeichnet, da die meisten dieser Kinder, wenn sie nicht eigens von einem Augenarzt untersucht werden, gewöhnlich einfach für kurzsichtig gelten, weil sie die Gewohnheit haben, ihre Augen beim Lesen oder Schreiben sehr nahe an das Buch oder das Heft zu bringen. Sie gebrauchen dabei gewöhnlich nur ein Auge. Diese Kinder leiden auch sehr oft an Kopfschmerz, wenn die Übersichtigkeit nicht durch geeignete Gläser berichtigt wird. Dadurch laufen sie Gefahr, in der Schule zurückzubleiben. Im ganzen ergibt sich aus dem Vortrag von neuem die Notwendigkeit, den Augen der Schulkinder große Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Eingegangene Schriften.

62. **H. Heinze, „Physische Geographie nebst einem Anhange über Kartographie** für Lehrerbildungsanstalten und andere höhere Schulen." Im Anschlusse an die „Mathematische Geographie" v. Eggert. 3. Aufl. Mit 58 Skizzen u. Abbildg. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 2 *M*.

Es ist dem Verfasser gelungen, den umfangreichen Stoff der physischen Geographie auf Grund der neuesten wissenschaftlichen Ergebnisse gemeinverständlich

und anziehend darzustellen, immer dabei dem Zwecke des Buches entsprechend, weise Beschränkung übend. Etwas zu weit gehend erscheint mir der geologische Abschnitt. Eine Kürzung desselben seitens des Lehrers wird der Klarheit und dem Verständnis des Gegenstandes Abbruch tun; besser wäre eine vereinfachte Darstellung des § 7 in seiner ganzen Anlage. Als Anhang ist dem Buche ein sehr brauchbarer Abschnitt über Kartographie und eine kurze Übersicht über die wichtigste Literatur beigegeben. Der handelsgeographische Abschnitt, so knapp er auch gefaßt ist, trägt auch diesem sich immer mehr entwickelnden Zweige der Geographie Rechnung. 58 trefflich ausgewählte Skizzen und Abbildungen erhöhen den Wert des Buches. Daß neben dem Unterrichte in der physischen Geographie nach dem Lehrbuche von Heinze ein guter Physikunterricht einhergehen muß, wird auch der Verfasser zur Voraussetzung gemacht haben. Dann wird das Buch mit bestem Erfolge im Unterrichte benutzt werden können. Es eignet sich auch besonders zur Vorbereitung auf die 2. Lehrerprüfung.

63. **Prof. Dr. W. Bousset, Das Wesen der Religion.** Mit Bildern von A. Busch, Breslau. Volksausgabe. 3. Auflage. 240 S. Halle 1906, Gebauer-Schwetschke. 3 *M*.

Man wird sich dieses Buches freuen. Bousset, dessen „Jesus" wir schon in einem früheren Jahre besprochen haben, nimmt uns auch hier wieder ganz gefangen. Man lauscht ihm in gespanntester Aufmerksamkeit, in Begeisterung, ja teilweise in wahrer Andacht. Stets führt seine herzliche und geistreiche Lebendigkeit in eine wunderbar schöne Gefühlswelt, stets erfreut er uns mit seinen spiegelklaren, knappen Gedankengängen, die rein und schön sind, wie es diesem Stoffe gebührt.

Man wird keinen dieser 8 Vorträge ohne innere Bereicherung und Beglückung lesen. Bousset empfehlen wir auch solchen, die der religiösen Literatur skeptisch, ja feindselig gegenüberstehen. —

Triebe doch dieser Geist die Haufen von klapperdürren Phrasen unserer herkömmlichen Religionsbücher wie Staubwolken auseinander! Kirsch.

64. **A. Kleinschmidt, Kreisschulinspektor. Die Übung im Unterrichte.** Betrachtungen und Vorschläge. 426 S. Leipzig 1906. Fr. Brandstetter. 6 *M*., geb. 6,50 *M*.

Der Inhalt des Buches ist folgender: I. Abschnitt, die pädagogische und praktische Bedeutung der Übung. II. Abschnitt, die Hindernisse der Übung im im Unterrichte und zwar a) Hindernisse, die in der Art des heutigen Unterrichtes selbst liegen, b) solche, die im Wesen und im Lehrverfahren begründet sind und endlich c) Hindernisse, die in den äußeren Verhältnissen gesucht werden müssen. Der III. Abschnitt spricht von den Förderungsmitteln der Übungen im Unterrichte. Die drei Unterteile entsprechen denen im II. Abschnitte.

Das Buch des bekannten pädagogischen Schriftstellers mutet uns an als das pädagogische Testament eines Schulaufsichtsbeamten, der auf eine reiche Erfahrung zurückblickt, der die Schulnöte kennen gelernt hat, die Stoffanhäufung im Unterrichte, die Verkünstelung in dessen Betrieb; das Buch erscheint uns als Vermächtnis eines ausgereiften Mannes, der sie kennen gelernt hat, die Schablonenmenschen, die Methodenkünstler und die Weisheitsschwangeren, die, was sie gestern gelernt, heute schon lehren wollen. Er ist wie der Schwanengesang eines wahren Freundes der Schule, der es schmerzlich empfindet, daß auch die Volksschule nicht selten den Blick für das Nächstliegende, Praktische verloren hat und jener Oberflächlichkeit ihre Opfer bringt, die Grillparzer mit den Worten geißelt:

Von jedem etwas und vom Ganzen nichts
Galt sonst als Tadel voll Gewicht,
Heut gilt in unsrer Welt des Lichts:
Vom Ganzen etwas und von jedem nichts.

Wenn es manchmal scheinen will, als redete der Verfasser aus einem pädagogischen Schmollwinkel heraus, als suche er Wunden auf, damit er seine Heilmittel anbringen könne; so muß man doch, das Buch im ganzen angesehen, bekennen: der Verfasser ist als tüchtiger Jünger Pestalozzis mit diesem voll überzeugt, daß die Natur alle Kräfte der Menschheit durch Übung enthüllt und das Wachstum jener Kräfte nur durch fleißigen Gebrauch gewährleistet wird. Wer das Buch ohne Voreingenommenheit liest, wird heraus fühlen, daß nicht die Tadelsucht dem Verfasser die Feder in die Hand gedrückt hat, sondern das ernste Streben, wirklich zu helfen. Wenn wir ihm auch den Vorwurf nicht ersparen können, daß er gar nicht selten zu schulmeisterlich breit wird, als gliche er der Biene, die immer und immer wieder zu derselben Blume zurückkehrt, obgleich sie sie schon gründlich heimgesucht und ausgenützt hat, so wissen wir dem erfahrenen Manne doch Dank, daß er den Mut gehabt hat, auf bedenkliche Schäden im Unterrichte den Finger zu legen.

Nach einer alten Erfahrung ist übrigens ein pädagogischer Ratgeber in der Stellung Kleinschmidts, der durch die Buchdruckerschwärze an uns herantritt, zuweilen angenehmer als einer, der leibhaftig vor dem Zuberatenden steht.

Möge seine Mahnung zur Umkehr und zur Besserung von recht vielen gelesen und beherzigt werden, ihnen zur wahren Selbstbefriedigung, der Schule zum Heile! R. S.

65. **G. W. v. Leibniz, Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand.** Ins Deutsche übersetzt, mit Einleitung, Lebensbeschreibung des Verfassers und erläuternden Anmerkungen versehen von C. Schaarschmidt. 69. Bd. der Philos. Bibliothek. 2. Aufl. LXVIII u. 590 S. Leipzig, Dürr'sche Buchh. 6 ℳ.

Leibniz' Nouveaux essais sur l'entendement humain, das umfangreichste und auch bedeutendste seiner philos. Werke, sind bekanntlich in französischer Sprache, die ihr Verfasser vorzüglich beherrschte, niedergeschrieben, denn er wußte, daß, wenn er seine Gedanken „in Latein ausdrücken wollte, nur Gelehrte sie lesen würden", während Lockes Buch (Essay concerning human understanding[1]), durch welches Leibniz zur Abfassung des seinigen veranlaßt worden war, „seit es auf Französisch erschienen ist, sich überall in der Welt auch außer England verbreitet." (S. XLI). Aber während das französische Gewand, in welches Leibniz seine Gedanken gehüllt hatte, seinerzeit geeignet war, die Verbreitung der N. A. ü. d. m. V. zu befördern, gilt jetzt in hohem Maße das Gegenteil. Denn wenn ein Nicht-Franzose ein Werk voll so vieler tiefer und feiner Gedanken wie das unsere in französ. Sprache lesen will, so genügt es nicht, daß er, wie man so sagt, das Französische beherrscht, sondern er muß auch mit all den zahlreichen Feinheiten dieser Sprache vertraut sein. Und nun gar die gebildeten Deutschen, die nicht Gelegenheit und Zeit hatten, genügend Französisch zu treiben? Unstreitig haben sich C. Schaarschmidt und die Dürr'sche Buchhandlung mit ihrer 1873 in erster Auflage erschienenen Übersetzung der N. e. s. l'ent. h. in das Deutsche ein nicht zu unterschätzendes Verdienst erworben, zumal sie die erste wort- und sinngetreue Übertragung des erwähnten Werkes in unserer Muttersprache darstellte, und wir freuen uns, daß der ersten Auflage eine zweite folgen konnte.

Die einleitende, 23 S. umfassende Biographie Leibniz' genügt, denn sie bietet uns alles Wichtige aus seinem Leben. Was dann über Inhalt und Bedeutung der Neuen Abhandlungen gesagt wird (S. XXX bis LXVIII), ist geeignet, zum Verständnis derselben beizutragen und somit ihr Studium zu erleichtern, und das um so mehr, als C. Schaarschmidt den nicht leichten Stoff klar darzustellen imstande ist.

[1]) Schaarschmidt schreibt: Essay on human understanding (S. XXXV).

Wir gestehen dem Herausgeber gern zu, daß er bemüht war, an vielen Stellen den Ausdruck zu bessern, bitten ihn aber, eben weil wir seine Leistung hoch schätzen, falls es ihm unserem Wunsche gemäß vergönnt sein sollte, eine 3. Auflage der Neuen Abhandlungen zu besorgen, auch sprachliche Unschönheiten wie die folgenden zu vermeiden: „Nachdem dann zu psychologischen Erörterungen zurückgekehrt worden ist" (S. L) und: „die Erörterung des Freiheitsbegriffs, wobei von dem der Macht als des Könnens und dem des Willens ausgegangen wird" (S. LII). Die „Erläuternden Anmerkungen", welche der 70. Bd. der „Philos. Bibliothek" enthält, sind uns nicht zugegangen.

Daß die äußere Ausstattung der „Philos. Bibliothek" eine lobenswerte ist, und daß der Preis des 69. Bandes im Hinblick auf dessen bedeutenden Umfang als ein niedriger bezeichnet werden muß, sei nur nebenbei bemerkt.

Dr. Götz.

66. **Immanuel Kant,** Logik. 3. Auflage. Neu herausgeg., mit einer Einleitung sowie einem Personen- und Sachregister versehen von Prof. Dr. Walter Kinkel. 43. Bd. der Philos. Bibliothek. XVIII u. 171 S. Leipzig, Dürr'sche Buchh. 2 *M*.

In der Vorrede zur 2. Ausgabe der Kritik der reinen Vernunft hat Kant den Ausspruch getan, die Logik habe seit Aristoteles keinen Schritt rückwärts tun dürfen. Er fährt dann fort: „Merkwürdig ist noch an ihr, daß sie auch bis jetzt keinen Schritt vorwärts hat tun können, und also allem Ansehen nach geschlossen und vollendet zu sein scheint." Es wäre schlimm für die Logik, wenn Kant mit seinem Ausspruche recht gehabt hätte. Aber er hat sich getäuscht, wie die Geschichte der neueren Logik lehrt. Mit Fichte beginnt die metaphysische Logik. Nach dem Verfall derselben gelangte durch Männer wie Herm. Lotze, Christ. Sigwart, Wilh. Wundt und Wilh. Schuppe mehr und mehr die methodologisch-erkenntnistheoretische Richtung der Logik zur Herrschaft.

Wenn nun auch die formale Logik den größten Teil ihres Ansehens eingebüßt hat, so besitzt doch das uns vorliegende Buch bleibenden Wert, weil es eben J. Kant zum Verfasser hat. Die durch Prof. Dr. Kinkel besorgte Ausgabe ist eine sehr gründliche Arbeit. Er hat mit der Ausgabe von Jäsche (Königsberg 1800), die Ausgaben von Hartenstein (1838 und 1868) und Rosenkranz (1838) sorgfältig verglichen. In der Einleitung behandelt er die Stellung der Logik im Systeme Kants und die Entstehungsgeschichte der Logik J. Kants. Zuletzt gibt er eine Zusammenstellung der vorgenommenen Textänderungen. Das dem Buche beigefügte Namen- und Sachregister erhöht seinen Wert und erleichtert seinen Gebrauch.

Dr. Götz.

67. **Dr. Wilhelm Knörich,** Mädchenschuldirektor, **Französische Schulgrammatik mit einer ausführlichen Beispielsammlung als Übungsbuch.** 480 S. Hannover 1905, C. Meyer. Geb. 4 *M*.

Dieses Werk ist eine Schulgrammatik, die für höhere Lehranstalten berechnet ist. Wenn der bei Fachgenossen wohl bekannte Verfasser in seiner Vorrede bescheiden sagt, daß er damit auf Vollständigkeit keinen Anspruch macht, so muß ich doch erwähnen, daß er sogar viele Feinheiten zur Anschauung bringt, die gewöhnlich selbst an höheren Lehranstalten nicht behandelt werden. Der Verfasser erklärt zahlreiche Spracherscheinungen, deren Kenntnis für das Verständnis der Lektüre, sowie für den mündlichen und schriftlichen Ausdruck in der französischen Sprache notwendig ist. Die Syntax ist klar und übersichtlich dargestellt, die Hauptsachen sind von den Einzelheiten durch den Druck unterschieden. Dabei hat der Verfasser dem guten gegenwärtigen Gebrauch Rechnung getragen. Zu den unregelmäßigen Verben und zur Syntax hat der Verfasser eine ausführliche Beispielsammlung angefertigt, die als Anschauungs- und Übungsstoff vortreffliche

Dienste leisten wird, zumal auch dem Lehrer die Möglichkeit geboten wird, Musterbeispiele daraus zu wählen.

Diese Schulgrammatik ist mit Fleiß und großer Sorgfalt verfaßt und zeugt von wissenschaftlicher Gründlichkeit sowohl wie von feinpädagogischer Praxis.

Eug. Brückner.

68. **Neue Wandbilder aus dem Leipziger Schulbilderverlage von F. E. Wachsmuth:**

1. Zwei anatomisch-hygienische Wandbilder von Dr. Baur und O. E. Fischer. Sie beziehen sich auf die erste Hilfe bei Unglücksfällen. Die eine hat es mit der Behandlung des Armbruchs, die andre mit der Blutvergiftung zu tun. Beide Tafeln zeigen klar und deutlich, was nötig und nützlich ist und bedeuten zugleich einen erfreulichen Fortschritt nach der künstlerischen Seite hin.

2. Drei kulturgeschichtliche Bilder: Das eine ist eine verkleinerte Kopie des im Museum zu Leipzig befindlichen Gemäldes von Kampf: „Volksopfer 1813". Eine ergreifende Szene in ausgezeichneter Darstellung. Sie ist wohl wert vor die Augen der Schüler gebracht zu werden, wenn man ihnen von dem Patriotismus und der Opferfreudigkeit zur Zeit der Befreiungskriege erzählt. — Das andere: „Der Alchimist" von Franz Bukacz. Eine rechte Hexenküche im Feuerschein des Zauberkessels. Drin ein „stiller Geist", der „jahrelang geschäftig", mit seinen Gehilfen. Und was für wunderbare Sachen auf dem Boden und an den Wänden! Wenn von den bedeutsamsten Faktoren im Kulturleben des Mittelalters geredet wird, wird man der Alchimie nicht vergessen dürfen, und das vorliegende Bild wird ein willkommenes Hilfsmittel sein. — Das 3. Bild trägt die Unterschrift: „Vor dem Stadttor". Es wird dem Lehrer vortreffliche Dienste leisten, wenn er ein Städtebild aus der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts zeichnen will. Wie nachbarlich liegen hier noch Natur und hochgetürmte Stadt nebeneinander, nur durch die steinerne Schutzwehr getrennt. Wie prächtig ist das Leben und Treiben der Menschen dargestellt. Man vergißt dabei gern, daß die Chausseegeldeinnahme gar zu niedlich ausgefallen und dem Stadttor gar zu nahe gerückt ist, auch daß der Schlagbaum, der übrigens am Tage wohl kaum die Straße versperrte, unter gar zu großer Kraftanstrengung und in ganz ungewöhnlicher Weise gehoben wird. — Wenn in der Deutschstunde Lenaus „Postillon" gelesen wird, dann nehme man das Bild zur Hand, damit die Kinder sehen, wie die „flinken Rosse" der Postkutsche aus dem Stadttor kommen und „durchs blühende Revier traben mit Behagen".

Zur Sammlung Geographischer Charakterbilder hat Bukacz eine japanische Landschaft geliefert, welches Bild seinem Zwecke ebenso entspricht als das von einem Unbekannten gemalte Bild chinesischen Lebens. Vortrefflich gelungen ist auch das Bild des Niagarafalls und das von C. Salzmann entworfene Bild des Kieler Hafens. Auf dem letzteren erblickt man in der Mitte ein Panzerschiff 1. Kl., Kaiser Wilhelm II., in dessen Nähe ein Torpedoboot alten Typs abfährt. Rechts ist noch so viel Raum, daß ein Blick nach der Düsternbrooker Allee frei ist; links findet man die Germaniawerft wenigstens angedeutet. Daneben erhebt sich, gleichfalls in neblichter Ferne, das Königliche Schloß und der Turm der Nikolaikirche.

Die technologischen Wandtafeln haben eine Ergänzung erfahren in dem Doppelbild: Ziegelei. Dieses gefällt uns nicht, die theatralisch aufgeputzten Figuren am wenigsten. Bei dem Entwerfen derartiger Bilder wird man nicht vergessen dürfen, daß es darauf ankommt, die Grundgedanken einer Technik zur Erscheinung zu bringen und zwar mit den schlichtesten Mitteln. Braucht man überhaupt zur Erläuterung der Herstellung von Backsteinen ein Bild? Wie formen die Kinder? Was machen sie, um ihr Bildungsmaterial hübsch abhäsiv und formbar zu machen? Brauchts viel mehr, um die Handziegel-Darstellung klar zu machen? Und wenn durchaus das Fertigen der Maschinenziegel beschrieben werden und das maschinenmäßige Durchschneiden des Tonstranges

erläutert werden muß, wie macht's die Mutter, wenn sie Seifenriegel zerkleinern will? Man muß auch nicht alles verbildlichen wollen. R. S.

69. **A. Wadsack, Lehrgang eines human-erziehlichen Elementarschulgesangsunterrichts.** Kleine Ausgabe für die Hand der Schüler. Leipzig, C. Merseburger. 0,30 ℳ.

Das Werkchen bildet einen Auszug aus des Verfassers gleichnamigem größeren „Lehrgang", der bereits 1901 erschien, und ist für die Hand von Schülern solcher Anstalten bestimmt, an denen für jede Klasse wöchentlich nur eine Singstunde festgestellt ist. Erfolgreich kann es der Lehrer nur unter Zuhilfenahme der großen Ausgabe verwenden, weil alle dort angegebenen methodischen Ausführungen weggelassen wurden und der stoffliche Teil eine wesentliche Kürzung erfuhr, so zwar, daß eine ganze Reihe von Paragraphen nur überschriftlich übernommen wurde. Wie der Titel erkennen läßt, mißt der Autor der erziehlichen Wirkung des Gesangunterrichts wesentliche Bedeutung bei und rückt deshalb auch die Selbsttätigkeit des Schülers in den Vordergrund. Es werden z. B. zu gegebenen melodischen Grundgedanken durch die Schüler Variationen erfunden. Damit diese möglichst formgerecht ausfallen, wird von allem Anfange an das Verständnis für Phrasierung und Satzbau angebahnt. Das ist gut und verdient Nacheiferung. Es werden sich aber vorläufig wohl noch nicht viele Anhänger finden, denn der Bezopften unter den Schulleitern und Gesanglehrern gibt es noch gar zu viele. —g—

70. **Bernhard Roth, Choralbüchlein in Ziffern und Noten.** Hildburghausen, F. W. Gadow & Sohn. 0,10 ℳ.

Von praktischem Wert. Die Choräle (80 an der Zahl, die Melodien nach dem Andinyschen Choralbuche) sind gleichzeitig in Ziffern und Noten notiert. Die benutzte Ziffernschrift gestattet ein Erkennen der Zugehörigkeit der einzelnen Töne zu den verschiedenen Oktaven und versinnbildlicht auch die rhythmische Gliederung. Zunächst ist den jüngeren Schülern Gelegenheit zur Beteiligung am Gemeindegesange geboten; für Kinder der oberen Klassen kann das Heftchen aber auch gleichzeitig recht gut als Repetitorium verwendet werden. —g—

71. **Eleonore Lemp, Schillers Welt- und Lebensanschauung in Aussprüchen aus seinen Werken und Briefen.** 2. Auflage. 300 S. Frankfurt a. M. 1906, M. Diesterweg. Geh. 3 ℳ, geb. 4 ℳ.

Sammlungen von Aphorismen aus Schillers Werken haben wir zur Genüge. Die vorliegende Sammlung zeichnet sich vor jenen besonders durch die Fülle persönlicher Äußerungen aus, wie sie sich zumal in den Schillerschen Briefen finden und die von der Herausgeberin mit ebensoviel Bienenfleiß aufgesucht als mit feinem Verständnis zusammengestellt worden sind. Innerhalb der Gruppierung „Religion, Leben, Natur, Staat, Kunst, Wissenschaft" wird die chronologische Folge eingehalten, und so gewinnt der Leser in vortrefflicher Weise Einsicht in die Vor- und Rückläufigkeit der Entwicklung von Schillers Welt- und Lebensanschauungen. Jungen und Alten, auch solchen, die ihren Schiller bereits gut zu kennen glauben, wird das Studium dieses Buches edlen Genuß bereiten. „Unerschöpflich an Reiz, an immer erneuerter Schönheit ist die Natur" auch dieses seltenen Geistes. Wie selten ein Buch, so eignet sich dieses als wertvolle Gabe auf den Geburtstags- und Weihnachtstisch. R. S.

Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

55. Band. — 7. Heft.

Beiträge zur Kirchengeschichte in der Volksschule.

Von Alfr. Kirsch.

II. Nach Canossa.

I. Wie fühlte das Volk nach dem Jahre 325?

1. Schon zur Zeit der letzten großen Verfolgung hatte die Gemüter der Christen ein merkwürdiges Ideal erfüllt. Für besonders fromm galt, wer auf alles Weltliche verzichtete, auf Besitz von Geld und Gut, ja auf Ehe und Familie, auf den Beruf. Die Flucht aus der Welt erschien als das rechte Leben. Hinaus in die Einöden, in die sumpfigen Wälder, in die heißen Wüsten lockte es den Frommen. Dort wollte er „das Joch Jesu auf sich nehmen". — Askese wurde solch Leben genannt, der Asket war der bessere, der heilige Mensch.

In Ägypten traten diese Männer zuerst auf. Der heilige Antonius wird uns am frühesten genannt. Die Eltern hatten dem 18jährigen ein ziemliches Vermögen hinterlassen. Als er einst zur Kirche ging, wurde gerade die Stelle verlesen: „Wenn du vollkommen sein willst, so verkaufe alles, was du hast, gib es den Armen und folge mir nach, so wirst du einen Schatz im Himmel haben." Antonius war tief erschüttert, er glaubte Gottes Stimme selbst zu hören. Er tat also; er verkaufte alles und gab alles den Armen. Er wurde Asket.

Zunächst im Heimatsdorfe. Er wachte, daß er oft die ganze Nacht schlaflos blieb. Er fastete; er aß nur einmal des Tages, nach Sonnenuntergang, manchmal nahm er erst nach zwei, ja nach vier Tagen etwas zu sich. Und seine Speise war Brot und Salz, sein Getränk Wasser des Brunnens. Auf einer Matte schlief er zuweilen, meist schlief er auf der bloßen Erde ein. Nach einiger Zeit verließ er das Dorf und begab sich nach alten,

im Felde liegenden Grabmälern. Er kroch in eins hinein und wohnte lange Zeit darin.

Endlich zogs ihn weiter hinaus ins Gebirge. Dort fand er ein zerfallenes Kastell. Eidechsen und Schlangen hausten darin. Als der heilige Antonius kam, entwich alles Gewürm, — so wird uns erzählt — als wenn es ihm jemand befohlen hätte. Er verschloß nun den Eingang, versorgte sich auf 6 Monate mit Broten und blieb, ohne herauszukommen oder jemand zu sehen, im alten Gemäuer. Zweimal im Jahre warf ihm ein Freund vom Dache herab seine Brote. Zwanzig Jahre aber dauerte dieses heilige Asketenleben.

Er fastete, wachte, fror, betete. Er hatte ein Gewand, das war innen hären, außen ledern. Er zog es nie vom Leibe, solange er lebte. Er badete sich nie, wusch nie seine Füße, brachte es nie fertig, sie ins Wasser zu tauchen. Denn sündhaft war, auch nur den geringsten Teil des Körpers nackend zu sehen. Ein anderer, ebenso heiliger Mann kam einst an einen Fluß und mußte hinüber, obwohl keine Brücke und kein Boot da war. Ihn durchwaten? — Sündhaft wär's! Er betete — so wird uns wieder erzählt — und ein Engel kam und trug den Heiligen aufs andere Ufer.

Aber die Natur war dem Asketen heilig. Im kleinsten Wesen, in der Mücke, in jeder Pflanze erblickte er den Geist Gottes. Ihm ging die Schönheit der Natur zuerst auf.[1]) Aber der Asket sah auch den Teufel. Ihn zu vertreiben, half heißes Gebet.

Bald taten sich Asketen zusammen. Es entstanden Klöster. Der Vorsteher eines Klosters war der Abt. Ihm hatten die Mönche unbedingt zu gehorchen. Außer den geistlichen Übungen trieben sie allerlei notwendige Handarbeit, bestellten die Äcker, mahlten Korn, buken, flochten Körbe, knüpften Teppiche. Der

---

[1]) Mit frischem Blick schaute der Christ in die Natur, mit Augen, die keine mythische Vorstellung trübte. Er sah keine Nymphen und Frauen im Waldesweben, auf der grünen Au, keinen Poseidon, keine Sirenen im Meereswogen, keine Berggeister und Windgötter, obwohl er sich noch nicht ganz losmachte von der Vorstellung, daß gute und böse Geister die Naturerscheinungen hervorbringen. Aber im allgemeinen lag doch die Natur viel klarer vor seinem Auge, denn sie ging nach seinem Glauben aus der Hand des einen Gottes hervor, und dessen Weisheit und Reinheit spiegelte sich darin. In Predigten über das Sechstagewerk schilderte Basilius die Schönheit der Schöpfung, die Zweckmäßigkeit des Nestbaues der Vögel, die Kunstfertigkeit der Bienen, die Sorge der Störche für ihre Jungen. Aber höher noch erhob sich die Betrachtung in der symbolischen Deutung der Natur. In jedem Tier, in jeder Pflanze glaubte man die Handschrift Gottes zu sehen, eine Lehre, eine Idee zu entdecken." (Grupp, Kulturgeschichte der römischen Kaiserzeit.)

Verdienst floß in eine gemeinsame Kasse, die wohl auch zu wohltätigen Zwecken verwendet wurde. Sie trugen ein Ordenskleid und ließen sich das Haar scheren, ganz wie es einst im heidnischen ägyptischen Priesterdienst Sitte gewesen war.

Das Mönchtum kam auch ins Abendland. Dort gab ihm um 500 der heilige Benedikt die strengen Ordensregeln. Im wilden Gebirge, nicht allzuweit von Rom, hatte er jahrelang in einer Höhle gelebt. Hirten hatten ihn, da er in ein Fell gehüllt war, für ein wildes Tier gehalten. Nicht weit war ein Kloster, dessen Abt soeben gestorben war. Als die Mönche vom heiligen Benedikt hörten, baten sie ihn, ihr neuer Abt zu sein. Er nahm an und führte nun seine Regeln ein. Die Brüder waren voller Wut. Sie mischten endlich Gift in ein Glas Wasser. Aber als es der Heilige nahm und das Kreuzeszeichen darüber machte, zerbrach es, als wäre ein Stein hineingeschleudert worden. Benedikt verließ die gottlosen Mönche.

In der Einsamkeit sammelten sich Asketen um ihn. Er gründete mit ihnen das Kloster auf dem Monte Cassino bei Neapel. Das wurde der Stammsitz der Benediktiner, der „Schwarzen Mönche". Dieser Orden verbreitete sich schnell. In kurzer Zeit treffen wir Benediktinerklöster sogar in England und Irland. Außer dem Gebete war ihnen die Arbeit vorgeschrieben. Sie haben großartige Kulturaufgaben gelöst, Wüsteneien urbar gemacht, sie lehrten, pflegten die Kranken, schrieben Bücher ab. Bald finden wir Benediktinermönche auf Bischofstühlen, und das Mönchtum beherrscht die Kirche. Auch Frauen vereinigten sich in Nonnenklöstern unter Äbtissinnen. Klöster und Kirchen entstanden in immer größerer Zahl.

Zur Vertiefung.

1. Wie mags gekommen sein, daß man die Welt floh? — Hunderterlei Ursachen mögen zusammengekommen sein. Das römische Weltreich ging dem Untergange entgegen. Die Horden der Germanen brachen über die Grenzen herein. Aller Handel und Verkehr stockte, eine nie erlebte Verarmung trat ein. Niemand war sicher vor Verfolgung und Folter. Eine schreckliche Pest wütete jahrelang. Kein Wunder, daß schon vor 300 ganze Scharen, namentlich aus dem niederen Bauernstande, in die Einöden entwichen. Nun kam noch frommer Glaube, fromme Agitation dazu.

2. Erscheint uns solch Asketenleben heilig? — Wir lächeln über die frommen Männer, über ihr elendes, schmutzfrohes Dasein, über ihre ganz äußerliche Auffassung[1]) christlicher

[1]) Sohm, Kirchengeschichte: „Das Christentum hat nicht die Entstellung und Knechtung, sondern die Vollendung der Persönlichkeit zum Ziele."

Lehren. Aber wir sehen, wie sie ein höheres Leben suchen, ein hohes Ideal, ihren Gott. Wir blicken doch mit Ehrfurcht auf sie. Und wie groß ist der Schritt, den Benedikt vorwärts tut! Auf diesem Wege weiter, und das Kloster wird Mittelpunkt aller Bildung. Die Benediktiner sind deshalb wegen ihrer gesunden, tüchtigen Anschauungen zu preisen.

2. Der römische Bischof.

Dessen Ansehen war höher und höher gestiegen. Er erschien als Nachfolger und Stellvertreter Jesu. War der König der Kirche Christus, so mußte Petrus der Fürst aller Priester sein. Und der Nachfolger Petri mußte des Meisters Werk fortsetzen: „Weide meine Lämmer!" — Es mußte einen Hirten geben und eine Herde.

Bald genug erfahren wir, daß römische Bischöfe verlangen, sie als Haupt der Kirche anzusehen. „Allen soll das verbindliches Gesetz sein, was der apostolische Stuhl kraft seines Ansehens festgesetzt hat oder festsetzen wird."[1])

Der erste, den wir den Titel Papst beilegen, ist Leo I. Als Attila nach der Niederlage auf den katalaunischen Feldern (452) plündernd in Oberitalien einfiel, seine gelben, flinken Reiter, die Dörfer und Städte niederbrannten (Flüchtlinge legten damals den Grund von Venedig), da trat ihm plötzlich — die Sage erzählt wieder — Leo entgegen und forderte ihn drohend auf, den Rückzug anzutreten. In den Lüften, Leo zu Häupten, zeigte sich der heilige Petrus selbst. Sofort zog Attila heim nach Ungarn. Dort ist der heidnische Barbar im folgenden Jahre gestorben.

Wie wuchs das Ansehen der Päpste, als die Todesstunde des römischen Reiches gekommen war! Die Germanen überschritten die Eisdecke des Rheins, unaufhaltsam ging es vorwärts. Schon 410 hatten die Goten unter Alarich Rom erstürmt, drei Tage hatten sie geplündert, und mit ungeheurer Beute beladen, verließen sie die Stadt.

Da lehrte der heilige Augustin, der größte Kirchenvater des frühen Mittelalters, mit dämonischer Kraft seiner Worte: „Nicht deshalb, weil ein Teil der Bewohner des Reiches den alten Göttern den Rücken gekehrt hat, wird das römische Reich heimgesucht, sondern vielmehr darum, weil die Mehrheit es eigensinnig verschmäht, sich dem einzig wahren Gotte der Christen zuzuwenden."[2]) Da lehrte er, daß durch Adam die Sünde über alle Menschen gekommen sei, daß dem Menschen nun aller freier Wille zum Guten und alle Kraft dazu fehle, daß der Mensch nur durch die Gnade Gottes gerettet

---

[1]) Aus dem Edikt Valentinians III. Um 445.
[2]) Freiherr v. Hertling: Augustin.

werden könne. In der Angst der Zeiten — der Papst stieß Andersgläubige aus der Kirche und verfluchte sie — flüchteten Tausende in den Schutz der Kirche. Da schrieb Augustin seine 22 Bücher „vom Gottesstaat". Himmlisches und irdisches Reich sind miteinander im Kampfe. Aber am Ende der Zeiten werde es eine Vereinigung der Guten mit Gott geben, unbeschreiblich schön werde die Himmelsstadt sein. Die Bösen erwarte ewige Pein. Die Fürsten der Erde hätten ihre ganze Macht im Dienste Gottes zu gebrauchen.[1])

Als Augustin in seiner afrikanischen Bischofstadt auf dem Sterbelager lag, standen Germanen, Vandalen, vor den Mauern. Dieselben, die dann mit Schiffen nach Rom fuhren, die ewige Stadt aufs neue plünderten und reichbeladen in die afrikanische Heimat zurückkehrten. Schließlich, im Jahre 500, hielt der mächtige Ostgote Theoderich der Große — der alte Dietrich von Bern der deutschen Heldensage — im Purpur seinen Triumphzug in Rom. Auch sein Reich sank dahin. Aber eins blieb im Wirrwarr der Zeiten: Das Papsttum.

Und bald lag ihm der ganze germanische Norden zu Füßen.

3. In Irland hatte sich, fern von den Stürmen der Völkerwanderung, das Mönchtum der Benediktiner ruhig entwickeln können. Und neben der Askese war besonders gelehrte Arbeit gepflegt worden. Nach dem Worte des Herrn zu Abraham: „Gehe aus deinem Vaterlande und aus deiner Freundschaft und aus deines Vaters Hause in ein Land, das ich dir zeigen will", waren fromme Asketen nach dem Frankenlande gefahren, waren von da nach Italien, ja sogar bis Ägypten gekommen, aber auch durch das stürmische Nordmeer bis hinauf zu den Eisfeldern Islands.

Später griffen angelsächsische Mönche in die Mission ein. Ihr Wirkungskreis waren die Sümpfe und Wälder Frieslands. Utrecht war ihr erster Bischofsitz. Der bedeutendste dieser Angelsachsen war Bonifatius, ein gelehrter, für das römische Papsttum begeisterter Mann, aus vornehmem Geschlechte. Mit einigen Brüdern war er von Lundwich (London) über die See ins Friesenland gefahren. Er konnte aber nicht viel

---

[1]) Ich habe mich nicht entschließen können, die übliche Biographie Augustins, die in einigen Tatsachen aus seinen Konfessionen gipfelt, den Schülern der evangelischen Volksschule vorzutragen, wiewohl sie in jeder auch noch so kleinen und dürftigen Kirchengeschichte vorhanden ist. Die Konfessionen, die Beichte vor Gott, ist nichts für Kinder. Wollen wir einem ins Herz sehen, so sei's Luther!

Der Freiherr von Hertling meint (Augustin S. 105): „Das Gottesreich ist nicht die Kirche, denn es nahm seinen Ursprung längst vor ihrer Gründung . . ." „Von einer staatsfeindlichen Tendenz der Kirche und des Christentums weiß Augustinus nichts."

ausrichten und verließ bald „die noch nicht vom himmlischen Tau erfrischten trocknen Gestade", um nach England zurückzukehren. Im nächsten Frühjahre begab er sich nach Rom.

Mit vielen Reliquien versehen stieg er über die Alpen, predigte in Bayern, in Thüringen, bei den Hessen. Bei Geismar wars, wo er unerschrocken die alte Donareiche fällte, ohne daß der Gott den Frevler mit seinem Blitze zerschlagen hätte. „Als er nur ein wenig den Baum angehauen hatte, wurde sofort die gewaltige Masse der Eiche von höherem, göttlichen Wehen bewegt und stürzte, nachdem der Äste Gipfel gebrochen, zur Erde, und wie durch höheren Winkes Kraft barst sie sofort in vier Teile . . . Als dies die vorher fluchenden Heiden gesehen, wurden sie umgewandelt, legten die frühere Bosheit ab, priesen Gott und glaubten." [1])

Bonifatius wurde bei einem zweiten Aufenthalte in Rom vom Papste zum Bischof geweiht und leistete als der erste außeritalische Bischof dem Papste den Eid des Gehorsams. Alle durch ihn für das Christentum gewonnenen germanischen Gebiete sollten dem römischen Papste untertan sein. „Bonifatius und kein anderer ist es, der das Papsttum des Mittelalters aufgerichtet hat." [2])

Für seine Verdienste ernannte ihn der Papst schließlich zum Erzbischof von Mainz. Die Bischöfe des Bayerlandes und des Frankenlandes standen unter ihm. In der Stille des hessischen Urwaldes gründete er das Kloster Fulda. Dort weilte er gern. Wie war das Ansehen des Papstes gewachsen! Die Kirchen des Abendlandes ehrten im Papste ihr oberstes Haupt. Die Einheit der Kirche war hergestellt.

Als ein Greis von 75 Jahren trieb es Bonifatius noch einmal zu den Friesen. Ein Schiff trug ihn mit vielen Geistlichen und Mönchen den Rhein hinab. Da wurden sie alle in einem Zelte im Walde von einem wilden Friesenhaufen überfallen. Ein Speer-

---

[1]) Das Leben des heiligen Bonifatius von Willibald. (Quellen zur Kirchengeschichte von Runkel. 1. Tl.) — — Der heilige Columba brachte das Christentum rheinaufwärts ins Frankenland. Im Walde überraschte er fränkische Männer bei einem Opfer für Wotan. Ein mächtiges Faß Bier sollte ihm dargebracht werden. „Als er von diesem scheußlichen Werke hörte, blies er das Faß an und siehe da, es löste sich mit Gekrach und sprang in Stücke, so daß alles Bier augenblicklich herausströmte. Da zeigte sich klar, daß der Teufel in der Kufe verborgen gewesen war, der durch das irdische Getränk die Seelen der Opfernden fangen wollte." — Die Fridolin, Kilian, Trudpert usw., mehr oder minder legendarische Gestalten, kann die Volksschule entbehren.

[2]) Sohm, Kirchengeschichte im Grundriß.

wurf streckte Bonifatius nieder. Mit Mühe rettete man seinen Leichnam, der dann in Fulda begraben wurde (755).

Zur Vertiefung.

Wie urteilen wir über das Werk des Bonifatius? — Er ist uns „der Apostel der Deutschen". Seine Tat ist das Produkt einer notwendigen Entwicklung. Die christliche Kirche mußte zunächst als eine großartige, allumfassende Macht vor die Germanen treten, wenn sie sich vor ihr beugen sollten. Und so erschien das Papsttum zum ersten Male deutlich als das Ideal des Mittelalters. So hat es Bonifatius gesehen.[1]) Es wäre ungerecht zu sagen, er hätte die deutsche Kirche wie eine Sklavin an Rom verkauft. Er hat ehrlich geglaubt, in Rom nur sei das Heil. Freuen wir uns aber, daß wir Protestanten solche gewaltige Fesseln gesprengt haben.

Das darf aber auch behauptet werden: Das Papsttum ist eine germanische Schöpfung.[2])

4. Was wurde gelehrt? — Der Erzengel hat sich mit einer Schar Genossen gegen Gott im Himmel empört. Gott hat sie alle vom Himmel herab gestürzt. Sie wurden zu Dämonen, der Erzengel zum Teufel. Da ist Christus gekommen; er hat den Teufel besiegt und ihn in der Hölle festgebunden. Er, der starke Heerkönig, der feste Burgen im Lande hat, den zwölf Ritter begleiten.[3]) Er ist derselbe Held, der aus Wasser Wein machte, der mit fünf Broten und zwei Fischen fünftausend Männer des Volkes speiste, der mit seinen Füßen über das Meer ging, der Aussätzige heilte, Teufel austrieb, Taube hören, Stumme reden machte.

Aber auch der Mensch steht mit dem Teufel und seinen Dämonen im Kampfe. Wer in der Taufe ein weißes Kleid und einen Schutzengel empfangen hat, wer von Christo aufgenommen ist, der muß Gutes tun und das Schlechte, den Teufel, hassen. Christus wird ihm helfen.

Hat aber jemand gegen Gottes Gebot gehandelt, dem kann nur Beichte und wahre Reue helfen und bessern. Vor allem soll er Almosen geben. Almosen befreit vom Tode und reinigt von Sünden. Ein solcher wird einst nicht zur Hölle

---

[1]) Härter urteilt Hase (Kirchengeschichte): „In seinen Vorstellungen abergläubisch, in seinen Sitten streng, in Äußerlichkeiten engherzig, gegen die britischen Priester, ihr Recht und ihre Sitte gewalttätig, gegen Untergebene herrisch, vor den Päpsten demütig, außer wo er Mißbräuche in Rom geschützt sah, hat er, treu seinem Eide, die deutsche Kirche vom Papste abhängig gemacht und ihre nationale Entwicklung gebrochen" (S. 170).

[2]) Lamprecht. Auch dem Abschnitt unter 4. liegt die Lamprechtsche Darstellung zugrunde (Deutsche Geschichte. 1. Bd.):

[3]) Interessant, wenn auch vielleicht unbewußt, ist die Parallele, wie der junge Siegfried mit 12 Rittern rheinaufwärts nach Worms zieht.

hinabsteigen, sondern von Engeln zum Himmel getragen werden. Alle Menschen erwartet eine Auferstehung nach dem Tode. Die Sünder kommen zur Hölle, der Teufel wird sie brennen mit höllischem Feuer und sie peinigen nach Art ihrer Verbrechen. Aber die Guten werden sich im Paradiese freuen mit den Engeln und allen Heiligen, sie werden glänzen wie die Sonne im Reiche Gottes.

Unterlegen sind die alten Götter, sie sind Unholde geworden, Dämonen, Teufel, Gespenster. Man verabscheute sie. An ihre Stelle traten die Heiligen, vor ihnen kniete der Fromme, ihnen brachte er seine Gabe. Die Mönche sollten hierfür das Seelenheil des Gebers erbeten.[1]) Wer Christ wurde, den fragte der Priester:

Forsahhistu unholdun? Er antwortete: Ih fursahu.
Gilaubistu in got fater almahtigan? Ih gilaubu.
Gilaubistu in christ, gotes sun (nerienton)? Ih gilaubu.
Gilaubistu in heilagan geist? Ih gilaubu.[2])

Zur Vertiefung:

Was sagen wir zu diesem ersten germanischen Christentum?

Der Dämonenglaube Pauli hat sich noch erweitert. Der Glaube an den Teufel und die Hölle hat sich ausgebildet. Ein ganz äußerliches Christentum. Das Starke, das Wunderbare macht Eindruck. Es ist etwa die Auffassung der Wilden. So ähnlich mögen heute die Missionare bei den Schwarzen Afrikas lehren. „Es war die einzige Art, die christliche Lehre dem Verständnis der Stämme des 6. bis 8. Jahrhunderts zu eröffnen.“[3])

5. Die Kirche und ihre Kunst. Zwischen den römischen Riesenbauten erhoben sich seltsame, langgestreckte Gebäude, ganz ähnlich der Basilika, der Kauf- und Gerichtshalle der Alten. Es waren die ersten christlichen Kirchen. Wo es möglich war, wurden sie über den Gräbern von Aposteln oder von Märtyrern errichtet. Vor der Kirche befand sich ein Vorhof, der von Säulengängen eingefaßt war, mittendrin ein Brunnen sprudelnden Wassers, an dem eintretende Gläubige sich besprengten.[4]) (Die Weihbecken dienen jetzt demselben Zwecke.) Hier wurden die Büßer aufgestellt.

---

[1]) Noch Karl der Große nannte seine Mönche seine Beter.

[2]) Von einer Handschrift im Merseburger Dom (Kirchengeschichte von Baum).

[3]) Lamprecht.

[4]) Interessant ist eine Gegenüberstellung buddhistischer Einrichtungen. „In dem Hofe steht ein Glockengestell mit einer Glocke; da ist ein Bassin mit Lotosblumen; da hat man eine kleine Pagode errichtet; da wächst der überall von den Mönchen gepflanzte

Trat man in die Kirche, so bemerkte man 3 Schiffe, ein breites, hohes Mittelschiff, das von Säulen links und rechts eingefaßt wurde und gerade auf den Altar zuführte, — und zwei schmale, niedrige Seitenschiffe. Die Säulen waren durch Halbkreisbogen verbunden. Mächtige Wände, mit kleinen Rundbogenfenstern oben, führten zur Balkendecke, die oft durch Felder zwischen den Holzbalken verziert war.

Ging man nun dem Altare zu, so kam man an einen Quergang, der den Chor vom Langhause trennte und mit Chor und Mittelgang ein Kreuz bildete. †. Dieses Kreuz lag also dem ganzen Bau zugrunde. Über dem Schnittpunkte dieses Kreuzes wölbte sich in späteren Zeiten die Kuppel, die dann blau ausgemalt und mit goldenen Sternen besät war. Sie sollte den Himmelsraum darstellen.

Der Altar stand auf dem Grabe des Heiligen. Dieser Chor war erhöht und vom Kirchenraum oft durch ein Gitter abgeschlossen. Hier waren die Sitze für die Geistlichen.

Der oft großartige Eindruck des Innern wurde durch reiche malerische Ausschmückung gesteigert. Schon längst hatte man bestimmte Zeichen an die Wände und Decken der Versammlungsorte, besonders der Katakomben, der in unterirdischen Steinbrüchen befindlichen Begräbnisplätze vor den Toren Roms, gemalt: den Ölzweig, die Palme, das Schiff, den Fisch, das Lamm, den Hirsch, die Taube, den Anker. Später hatte man diese Bilder erweitert: da malte man den guten Hirten, der das Lamm trägt, den Sämann, die klugen und die törichten Jungfrauen, Orpheus als Christus, wie er in die Saiten greift und verschiedene Tiere vor ihm lagern.

Noch später, nach dem Jahre 300, schmückte man die Kirchen mit ganzen Bilderreihen. „Darum werden in den Kirchen Gemälde verwendet, damit die des Lesens Unkundigen wenigstens durch den Anblick der Wände lesen, was sie in Büchern nicht zu lesen vermögen.“ [1]) Besonders prächtig erschien die Decke über

---

Bodhibaum, ein Exemplar der Gattung, unter welcher der Buddha saß, als er erleuchtet wurde (Pappelfeigenbaum, ficus religiosa). Jedes Kloster hat einen solchen Baum aufzuweisen, während der altehrwürdige Urvater aller dieser Bäume, der schon aus Mahêndras Zeit stammende Bodhibaum, welchen Aschôka nach Ceylon sandte, noch heute als eine über 2000 Jahre alte Seltenheit in der merkwürdigen Ruinenstätte von Anuradhapura grünt. Auf dem Hofe vieler Klöster findet man auch einen Pavillon, in welchem ein interessanter, auf Ceylon besonders häufiger Gegenstand der Verehrung ausgestellt ist, nämlich eine Wiedergabe der Fußspur des Buddha“ (Hackmann, Der südliche Buddhismus und der Lamaismus).

[1]) Aus einem Brief Gregors des Großen (590—604) an einen französischen Bischof (Quellenbuch zur Kirchengeschichte, II. Teil von Runkel).

Die ältesten Kirchen Roms sind Santa Pudentiana, aus

dem Chore. Hier glänzten wundervolle Mosaiken aus dem Goldgrunde.[1])

Auch der Gesang bürgerte sich schon frühzeitig in der Kirche ein, einstimmige Psalmen zuerst, später auch eigene christliche Lieder: Ehre sei Gott in der Höhe (Gloria in excelsis), Christe, du Lamm Gottes (Agnus Dei)[2]), Herr Gott, dich loben wir (Te Deum laudamus). Diese Lieder sangen die Geistlichen vom Chore aus lateinisch, den Laien war das Mitsingen verboten.[3])

Zusammenfassung: Die Germanen haben das Christentum angenommen. Noch ist ihnen das wundervolle neue göttliche Gut unfaßbar. Aber sie ahnen, sie fühlen seine Bedeutung. Sie errichten über ihrer Kirche das Papsttum. In der Volksseele freilich lebt das Christentum noch nicht. — Aber die Saat wird aufgehen, junges Frühlingsgrün wird aus den Äckern sprießen.

II. Römischer Kaiser und römischer Papst.

1. Das Frankenreich war entstanden und erstreckte sich von der Seine bis über den Rhein. Tüchtige Hausmeier führten neben den jetzt schwachen Königen das Regiment. Ganz besonders tüchtig war der Hausmeier Karl Martell. Er hatte in langem Ringen das friesische Rheindelta unterworfen, als ihm ein weit furchtbarerer Kampf bevorstand.

Die Araber, begeistert von den Lehren ihres Religionsstifters Mohammed, hatten Jerusalem erobert, Damas-

---

dem Hause des Senators Pudens errichtet, Santa Prisca auf dem Aventin, wo Petrus gewohnt haben sollte, Santa Cecilia im Trastevere, im Hause der dort am 22. November 232 enthaupteten Märtyrerin, — die Grabkirchen der beiden Apostel: St. Peter und St. Paul. — Santa Maria maggiore war die erste Marienkirche Roms, 352—366 erbaut.

„Der altchristliche Basilikenbau währte von Konstantins Zeiten die folgenden Jahrhunderte hindurch sowohl in Italien, als im übrigen Abendlande, welches von Rom seinen Glauben, seine Priester und seine Kirchenbaukunst empfing. Erst der romanische Stil, der etwa ums Jahr 1000 aufkam und eine Fortbildung der altchristlichen Basilika unternahm, machte jener Bauweise ein Ende. In Rom dagegen blieb sie im wesentlichen unverändert bis ins 13. Jahrhundert herrschend." (Lübke, Vorschule zum Studium der kirchlichen Kunst).

[1]) Geradezu typisch für die altchristliche Zeit. Gemälde „aus farbigen Steinwürfen und Glasstiften, die im Mörtel hafteten, zusammengesetzt. — Große Gestalten, die in majestätischer Ruhe beharren und gleich Visionen wirken". — Springer, Kunstgeschichte. II. Bd. 22.

[2]) Die Übersetzung ist erst aus dem 12. Jahrhundert.

[3]) „Außer den kanonischen Sängern, welche die Stufen betreten und aus dem Lektionsbuche singen, soll niemand in der Kirche singen." — Konzil zu Laodicäa. —

kus und ganz Syrien, aber auch Ägypten und Nordafrika. Überall wurde das emporgeblühte Christentum grausam ausgerottet. Überall melden uns heute noch alte Trümmer, wie schonungslos christliche Kirchen und Klöster niedergebrannt wurden. Arabische Flotten erschienen im Mittelmeer, ihre Krieger landeten auf Sardinien, Sizilien, in Spanien. Große Heere setzten über die Meerenge von Gibraltar und eroberten Spanien. Und im Osten drangen Araber nach Persien, eroberten Kleinasien und belagerten schon vor dem Jahre 700 Konstantinopel. Noch erfolglos.

In den Zeiten Karl Martells schweiften arabische Reiter das Rhonetal aufwärts, und schließlich rückten gewaltige Heeresmassen über die Pyrenäen auf die Mitte des Frankenlandes vor, während fast gleichzeitig im Osten Konstantinopel zum zweiten Male belagert wurde. Sollte Europa den Jüngern Mohammeds gehören? Sollte das Christentum bestehen oder seine entartete Abart?

Konstantinopel war nicht erobert worden. Im Westen waren Franken, Bayern, Alemannen ins Feld gerückt. Karl Martell war ihr Führer. In der baumreichen Ebene zwischen Tours und Poitiers erwartete er den Feind. Es war im Jahre 732. Er schlug ihn. Der feindliche Feldherr fiel. Erst im Süden Frankreichs sammelten sich die geschlagenen arabischen Reste. Europa atmete auf.

Neuen Ruhm erwarb Karl Martells Sohn Pippin der Kleine. Er betrachtete sich als Beschützer des Papstes. Und er bewies es besonders, als die Langobarden von der Poebene aus den Papst in Rom bedrohten. Da brach Pippin auf und schlug die Langobarden. Dem Papste schenkte er alles Land von Rom bis Ravenna. So ward das Papsttum durch einen germanischen Fürsten mit Land und Leuten ausgestattet, es war ein weltliches Reich, ein Staat unter Staaten geworden. — Pippin setzte sich die fränkische Königskrone auf, der ganz schwache König wurde in ein Kloster gesteckt.

Und mächtiger noch blühte das Frankenreich auf.

Pippins Sohn war Karl der Große (768—814). Er warf in langen blutigen Kriegen die Sachsen nieder. Nicht bloße Eroberungssucht trieb ihn dazu; er wollte den christlichen Glauben und die christliche Kultur weit ins Heidentum tragen, er wollte ein großes Gottesreich auf Erden gründen. Von Gau zu Gau drang er vor, heidnische Götzenbilder wurden vernichtet, dafür aber Kirchen und Kapellen gebaut. Den Sachsen gelang es, ein fränkisches Heer zu überfallen. 4500 Sachsen überlieferte Karl darauf dem Beile des Henkers zu Verden. Ein Schrei der Wut hallte durchs Sachsenland. Umsonst.

Karl schlug die sächsischen Heere und drang bis zur Elbe vor. Selbst mitten im Winter blieb er im Lande, sein Heer war in Baracken untergebracht. Der Christengott hatte sich stärker als die heidnischen Götzen erwiesen. Die sächsischen Führer ließen sich taufen. Nun entstanden Bistümer in Hildesheim, Paderborn, Bremen, Verden, Münster und Osnabrück. Von diesen Orten aus wurden Kirchen, Klöster und Klosterschulen im ganzen Lande angelegt. Einer der größten und tüchtigsten deutschen Stämme wurde fürs Christentum gewonnen.

Den Sachsen folgten, von Karl in kurzem Kriege bezwungen, die Bayern. Dort gründete er die Bistümer Salzburg, Passau, Regensburg und Freising. Ungeheure Strecken von Wüste und Wald erhielt hier die Kirche, und massenhaft strömten deutsche Einwanderer ins Land und hinaus in den Osten und Südosten, über den Böhmerwald und in die schneebedeckten Berge der Alpen. „Als Bezwinger Sachsens und Bayerns zugleich ist Karl der Große der Begründer der Anfänge eines deutschen Gesamtstaates und einer der wesentlichsten Förderer der deutschen Nationalität geworden.“ [1])

Zu Weihnachten 800 setzte sich Karl als Herr eines gewaltigen christlichen Reiches zu Rom die Kaiserkrone aufs Haupt. Wie ein König David wollte er regieren, Herr des Staates und der Kirche, auch des Papstes. Als solcher hält er Konzilien ab und ernennt Bischöfe und verfügt über das Gut der Abteien. Er beaufsichtigt und visitiert den Klerus. Sendgraf und Bischof versammeln bei Visitationen die Gemeinden. Auf dem Tische, an dem sie sitzen, steht das Kruzifix, liegen Schere und Rutenbündel. Da erhält der Sünder eine Tracht Prügel und der Freie wird zur Strafe geschoren oder eine Zeit ins Klostergefängnis gesteckt.

„Der Papst macht keine Ausnahme. Er ist der erste Bischof des Reichs, aber doch nur neben den andern. Er nennt Karl seinen Herrn,... untersteht dem königlichen Gericht wie jeder andere und leistet dem Kaiser die (byzantinische) Huldigung des Niederfallens.“ [2]) Eine schöne, kräftige Zeit deutscher Geschichte, aber rasch vergangen.

---

[1]) Lamprecht, Deutsche Geschichte, 2. Bd. S. 26.

[2]) „Auch die großen dogmatischen Entscheidungen erfolgen ohne den Papst, ja gegen ihn (Bilder, filioque). Das ganze innere und äußere Regiment der Kirche liegt in Karls Händen. Der Papst hat nur die Stellung des fürbittenden Hohenpriesters, sowie die Aufgabe, über das Bekenntnis des katholischen Glaubens und die kanonische Ordnung zu wachen. Aber wie darin keine

2. Nach Karls Tode taucht immer deutlicher die Herrlichkeit des Papsttums als das große Ideal des Mittelalters auf: Dem Papste gebühre die Herrschaft über alle Seelen der Menschen, das Papsttum müsse ein Staat über allen Staaten sein, das Papsttum sei von höherer Würde als das Kaisertum. Der Papst verleihe dem Kaiser durch Krönung und Salbung die Macht, in allen kirchlichen Dingen habe der Kaiser dem Papste zu gehorchen, die Bischöfe hätten nicht mehr dem Kaiser, nur dem Papste zu gehorchen. — Das Papsttum greift lächelnd nach dem Erbe Karls des Großen.

Der Sohn Karls, Ludwig der Fromme, war ein frömmelnder Schwächling, der dem Klerus die Regierung überließ.[1]) Kurz nach seinem Tode, nach dem Tage von Verdun 843, zerfiel das Reich in drei Teile. Das eigentliche Deutschland erstreckte sich von nun an von der Maas und Schelde ostwärts bis zur Saale und Elbe, den Grenzen der Slawen.[2]) Diese, sowie Normannen und Sarazenen plündern fast ungestört. In erblichem Wahnsinn starben die Karolinger dahin. Es waren oft Jahre allerschwächster Kaisergewalt.

Da gedieh die Macht der Kirche. Ihre Ansprüche kamen in einer ungeheuren Fälschung, in der sogenannten Konstantinischen Schenkung zum Ausdruck. Man sagte, schon Konstantin der Große habe bei seiner Taufe den Papst mit Italien beschenkt, ja mit dem ganzen Abendlande. Da hieß es in dem Schreiben: „So haben wir sowohl unsern Palast als auch die Stadt Rom und alle Provinzen, Orte und Städte Italiens und des Abendlandes dem öfters erwähnten hochseligen Papste, (unserm Vater Silvester), dem allgemeinen Papste übergeben." — „Wir haben es deshalb für richtig gehalten, unsere Reichsregierung und Reichsgewalt nach dem Orient zu verlegen und in der Provinz Byzanz an passendem Orte unserm Namen eine Hauptstadt zu bauen und dort den Sitz unserer Regierung zu errichten. Denn wo der

oberrichtliche Stellung über den anderen Bischöfen und dergl. liegt, — Appellationen nach Rom kommen überhaupt nicht vor — so tritt Karl überall da, wo nach seiner Ansicht der Papst im Glauben oder der Disziplin etwas versäumt, unmittelbar selbst ein. In Rom hat man das zum Teil nicht anerkannt, hat sich aber in allem gefügt" (Müller, Kirchengeschichte, 1. Bd., S. 357).

[1]) Ein Beispiel dafür, wie der Klerus mit ihm umsprang: „Der Staat gehe zurück, der Kaiser möge pflichtgemäß arbeiten, statt zu jagen und zu träumen, vor allem aber solle er Gott ehren in seinen Priestern." Lamprecht, 2. Bd. 38.

[2]) Deutsch blieben Verdun, Brabant und Teile des nordöstlichen Flanderns. Der Rhein ist also von Anfang an ein deutscher Strom, nicht Deutschlands Grenze.

Herr der Priester und das himmlische Haupt der christlichen Religion von dem Kaiser seinen Sitz erhalten hat, da kann schlechterdings der weltliche Kaiser keine Herrschaft ausüben."

Noch dreister war eine 2. Fälschung (Pseudo-Isidor um 850). Deren Verfasser haben die alten Konzilienbeschlüsse und alte päpstliche Erlasse gesammelt und sie um etwa 100 erdichtete Aussprüche geschickt vermehrt, die sie nun als solche alter römischer Bischöfe aufführten. Darin erscheint der Klerus hoch erhaben über dem Laienstand, nur dem Papste untertan, der Papst von Jesus zum Richter der Welt eingesetzt.

Papst Nikolaus I. trat offen für diese Grundsätze ein (864). Unermüdlich trug er sie vor: „Die schrankenlose persönliche Herrschaft des Papstes über die Kirche und ihre Bischöfe, die Unabhängigkeit von jeder weltlichen Macht, die Erhabenheit über sie, die Verfügung über die Kaiserkrone, ja selbst über das erbliche Königtum, das Recht, die Fürsten zu meistern und ihnen zu befehlen."[1])

Zur Vertiefung:

Was lernen wir aus diesen sonderbaren Tatsachen? — Wir finden es in damaligen Zeiten natürlich, daß das Papsttum als die Spitze der Kirche das allerhöchste Ansehen genießen sollte. Aber aus diesen beiden Fälschungen grinsen in häßlichster Weise pfäffische Herrschsucht und pfäffischer Hochmut. Eine Sage entstand damals, die sehr tiefen Sinn in sich barg: bei dieser angeblichen Schenkung Konstantins habe ein Engel vom Himmel herabgerufen: „Nun ist die Kirche vergiftet!" Auf verbotenen Wegen erschleicht man sich Falsches. Jesus hatte einst so rührend schlicht gesprochen: „Mein Reich ist nicht von dieser Welt." Das war vergessen. — Und wo war die Dankbarkeit geblieben? Pippin hatte das Papsttum mit Land und Leuten ausgestattet. Das war nun auch vergessen. Das war nicht

[1]) Durch das ganze Mittelalter hindurch haben sie für echt gegolten. Zahlreich haben sie Aufnahmen in das Corpus juris canonici gefunden. Erst im 15. Jahrhundert sprach der Kardinal Nikolaus von Kues Zweifel an der Echtheit aus, welche dann von der protestantischen Forschung zur Gewißheit erhoben wurden" (Sohm, Kirchengesch.).

Müller (Kirchengesch. I. Bd. S. 365) spricht beim Pseudo-Isidor von einer „Fälscher-Gesellschaft, die in der Geschichte nicht ihresgleichen hat".

Hase, Polemik: „Daher diese Fälschung eine Säule des mittelalterlichen Papsttums an dessen Eingange steht wie ein Programm derselben." S. 135.

mehr der Rede wert. Die Konstantinische Schenkung war ganz was anderes!

3. Im Frühlinge 919 wurde der Sachsenherzog Heinrich I. zum deutschen Könige gewählt. Ein tüchtiger Regent ist er gewesen. Er schlug die plündernden Ungarn, zog aus in die Slawenländen östlich von Saale und Elbe, besiegte die Heveller und eroberte das feste Brandenburg, schlug die Dalemminzier, die zwischen Mulde und Elbe wohnten, und baute Burg und Stadt Misni, Meißen, auf einem Berge an der Elbe, drang mit seinen Reiterscharen durch die Wälder des Erzgebirges und schlug die Tschechen. Und als im furchtbaren Aufstande alle Slawen sich gegen ihn erhoben, schlug er sie in der blutigen Schlacht von Lenzen. An der Mittelelbe entstand Magdeburg, die starke und verkehrsreiche Veste.

Was Heinrich so männlich begonnen hatte, setzte sein Sohn Otto I. (wie der Vater, ein hochgewachsener Mann mit rotem Gesicht, wallendem Barte und blitzenden Augen) fort. Sein Markgraf Gero warf die Slawen vollends nieder. Magdeburg wurde das Erzbistum der eroberten Gebiete. Der Bau des mächtigen, zweitürmigen Domes wurde damals begonnen.

Von Magdeburg aus wurden nun Bistümer gegründet: Havelberg und Brandenburg, Merseburg, Zeitz und Meißen. Diese Orte und andere feste Plätze wurden mit sächsischen Kriegern besetzt. In unserer Heimat entstanden z. B. Wurzen, Leisnig, Rochlitz, Eilenburg, auch die Burg Leipzig, die dort gelegen war, wo die Parthe in die Pleiße mündet, an der heutigen Lortzingstraße. „Diese Burg war offenbar an Stelle einer früheren slawischen Ansiedelung, wahrscheinlich eines slawischen Fischerdorfes, das den Namen Lipzi oder Lipzk führte, errichtet worden, und der Name war auf die Burg übergegangen.“ [1])

Viele gefangene Slawen wurden ins Sachsenland verpflanzt, und sächsische Familien übernahmen die verlassenen Güter. Zahlreiche Deutsche wanderten ein, siedelten sich im Schutze der Burgen an und bauten Städte. Mit dem Christentum kam das Deutschtum in die neuen Kolonien. Weit nach dem Norden ist Otto I. vorgedrungen, hinauf bis nach Jütland. Und die Kunde ist uns geworden, daß er dort zum Zeichen der Besitzergreifung seinen Speer in die Brandung des Kattegat geschleu-

[1]) Wustmann, Geschichte der Stadt Leipzig. I. Bd. — — Wer von den Edlen sich auszeichnete, erhielt Ländereien zum Lohne. So entstanden in dieser Zeit schon vereinzelte Ritterburgen. Eins der ältesten Adelsgeschlechter ist das von Schönberg, das an der Triebisch sein Stammschloß baute; ein anderes sind die Schönburge, die bei Zwickau an der Mulde ansässig wurden.

dert habe. Welch ein fröhliches Vorwärtsstürmen deutsch-christlicher Kultur! — Da ist auch der alte Gero — er hatte ja einst 30 Slawenhäuptlinge zu einem festlichen Gelage eingeladen, und als sie nichts Schlimmes ahnend gekommen waren und an der Tafel saßen, überfallen und töten lassen — da ist er beruhigt nach Rom gepilgert und hat seine siegreichen Waffen auf den Altar des heiligen Petrus niedergelegt.

Aber es waren die Zeiten Karls des Großen nicht mehr. Das Papsttum war unterdessen zu ganz anderer Macht gekommen wie unter Karl. Wohl stützte sich Otto auf seine Bischöfe, er ernannte und beaufsichtigte sie (und er schützte und stärkte auch die Kirche mit allen Mitteln), aber den Papst konnte er nicht mehr beherrschen. Wenn es dem Papste nun gelang, die Bischöfe in seine Hand zu bekommen? Das beabsichtigte jene 2. große Fälschung! — Was blieb da dem Kaiser?

Otto ahnte die Gefahr. Er mußte, koste es, was es wolle, auch der Herr des Papstes werden. Er zog mit einem starken Heere über die Alpen nach Rom, er empfing dort aus den Händen des Papstes die Kaiserkrone (962). Aber er hat sein Ziel nicht erreicht. Es war zu spät, das Ansehen des Papstes war zu hoch gestiegen.

Otto II., sein Sohn, versuchte dasselbe wie der Vater. Er wollte Süditalien und damit ganz Italien gewinnen, er wollte den päpstlichen Besitz von allen Seiten umklammern. Er rüstete zum Entscheidungskampfe mit den Sarazenen. Er führte ein gewaltiges Heer nach Italien. Da starb er plötzlich, erst 28 Jahre alt, in Rom.

Daheim aber brachen die Slawen voller Wut in die neuen deutschen Gebiete. Städte und Dörfer gehen in Flammen auf, Hunderte und Tausende werden in slawische Gefangenschaft geschleppt. Zeitz wird geplündert, Hamburg brennt nieder. Mit äußerster Mühe wehren sie die Sachsen ab.

Otto III., der junge 16jährige Herrscher, sieht nichts von diesen Kämpfen, er rüstet ein Heer und unternimmt denselben verhängnisvollen Zug über die Alpen, dem Ideale der Väter nach. Unter den Gebeten und Psalmsängen der Bischöfe marschiert das Heer von Regensburg aus südwärts. Er empfängt die Kaiserkrone.

In Rom lernte er einen sonderbaren Asketen kennen, den Tschechen Adalbert. Er wird sein Freund. Adalbert folgt dem jungen Kaiser nach Deutschland. Aufs engste leben sie unterwegs zusammen, im gemeinsamen Gebet, in frommer Askese, sie schliefen nachts in einem Zimmer. So kamen sie mit dem Heere nach Mainz.

Dort hatte Adalbert ein Traumgesicht. Er sah sich als Märtyrer. Sofort verließ er den kaiserlichen Freund, zog nach Prag, dann zu den heidnischen Preußen an der Ostsee. Er landete mit zwei Brüdern auf einer kleinen Insel der Weichsel. Mit Faustschlägen wurden sie von hinnen getrieben. Ein solcher Preuße nahm aus dem Kahne ein Ruder, trat näher an den Heiligen heran und versetzte ihm, als er gerade mit kräftiger Stimme die Psalmen aus einem Buche abgesungen hatte, einen mächtigen Schlag zwischen die Schultern. Das Buch flog aus den Händen geschüttelt ins Weite, er selbst lag mit ausgestrecktem Kopfe und Leibe am Boden darnieder. „Ich danke dir," sprach er, „o Herr, daß ich, wenn auch nicht mehr, doch wenigstens einen Schlag für meinen Gekreuzigten empfangen habe." Er erhob sich und ging weiter. Auf dem grünen Rasen schlief er ein. Da nahten die Heiden wieder. Einer durchbohrte ihn mit einem ungeheuren Speere. „So fliegt jene heilige Seele aus ihrem Kerker, so hält jener edle Körper in Kreuzesform ausgestreckt den Boden gefaßt, so haucht er vor vielem Blutverlust den Geist aus und gelangt zur Stätte der Seligen und zu Christus."[1]) — Das war der Freund des Kaisers.

Otto zieht wieder nach Rom. Jetzt ist er ganz Büßer. Er wandert, ein einfacher Pilger, zu Fuß zum Monte Cassino und zu vielen anderen heiligen Stätten, er besucht fromme Klausner und wohnt in einer Höhle in Rom, wo er Bußübungen vornimmt. Wiederum hat er großartige Pläne: Die Grenzen seines Reiches sollen reichen, soweit zum Christengotte gebetet wird, und die Kirche soll sich diesem Reiche ein- und unterordnen! — Er war ein Träumer. Und es war doch der Kaiser!

In Gnesen, damals im Polenlande gelegen, war der heilige Adalbert begraben. Jetzt birgt der Dom, der in diesen Zeiten zu bauen begonnen wurde, den silbernen Sarkophag des Heiligen. Dahin wallfahrtete der Kaiser, um am Grabe zu beten. Darauf aber gings nach Aachen, zur Gruft Kaiser Karls, die er öffnen ließ. Und endlich nach Rom, um das geträumte Weltreich zu vollenden. Er starb in Italien (1002). „Rom stand auf, ganz Italien rüstete gegen die deutsche Herrschaft. Deutsche Mannen aber trugen mitten durch die Drohungen des Aufstandes den Leichnam des letzten Ottonen sichern Schrittes und in Treuen fest zur Heimat nach Aachen."[2])

Zur Vertiefung:

Wie urteilen wir über die römische Politik der Ottonen? — Wir bedauern sie. Der Heimat mehr und mehr

[1]) „Das Leben des Bischofs Adalbert von Prag" (bei Runkel, Quellenbuch zur Kirchengeschichte. 1. Bd.).

[2]) Lamprecht, Deutsche Geschichte. 2. Bd.

entfremdet, zogen die deutschen Kaiser wie unter einem Zauberbanne in die welsche Ferne, um dort mit Tausenden treuer deutscher Männer den Tod zu finden. Ihr Ziel haben die Ottonen nicht erreicht. Es war die Jagd nach einem falschen Glücke gewesen. Es ist ganz unmöglich, Deutschland und Italien, die beiden ganz verschiedenen Nationen, zu vereinigen. Sprache, Sitten, Glauben, Lebensweise: alles ist verschieden. Deutschland kann nur von Deutschland aus, Italien nur von Italien aus regiert werden.

Und dazu mußte diese Politik notwendigerweise mit der der Päpste zusammenstoßen. Kaiser und Papst, jeder wollte die Herrschaft der Welt. Da mußte es zum Kampfe kommen.

Beide aber waren auf dem falschen Wege, beiden mußte es zum Verderben werden.

4. Wie zeigt sich der Einfluß der christlichen Lehre in diesen Zeiten?

Das Christentum beginnt die Seelen tief zu erregen. Das ganze Gefühlsleben des Volkes will sich ändern. Deutlich erkennen wir das an Gestalten wie Otto III. und Adalbert von Prag. Die Askese ist zu nie erreichter Achtung gelangt, das Heilige erblickt man im Wunder. Wunderglauben und Askese sind fast der einzige Ausdruck des deutschen Christentums zur Ottonenzeit.

Fürchterlich malte man sich den Teufel aus, er erschien in schwarzer Farbe, wie ein Neger, gehörnt, geschwänzt, bekrallt, hinkend. Und wie konnte er sich verwandeln! Er erschien als Weib, als Ochs, als Affe, Katze, Bär, Schwein, ja als Nonne, als Mönch. Da hatte man wohl Ochsen durch die Luft fliegen sehen, Esel hätten Harfe gespielt. Wär allemal der Teufel gewesen! Ja, ein frommer Papst meinte, man könne ihn beim Salatessen verschlucken. Da wurde ein Weib vom Teufel ergriffen und stracks durch die Luft und über Wälder entführt. Einen deutschen Ritter hatte er in wenig Stunden von Indien nach seiner Heimat getragen. Auch ein Mönch in Lübeck war über die Dächer geflogen.

Gar mancher hatte sich ihm verschrieben, besonders viele Frauen. Die gingen nachts durch verschlossene Türen, salbten sich mit einer Zaubersalbe und ritten auf Böcken und Besen durch die Luft zum Satan. Christenmenschen hatten sie auf diesen Nachtfahrten getötet, nun wurde mit dem Teufel im Bunde deren Fleisch gekocht und verzehrt. Gar manchem war das Herz aus dem Leibe gerissen worden, ohne daß er's gemerkt hätte, und ein Lappen oder ein Stück Holz hing an seiner Stelle. Es war ein greulicher Aberglaube![1])

[1]) Weiber trieben mit dem Teufel Unzucht, könnten Hunde gebären usw. usw.

Und nun kam das Jahr 1000 immer näher! Da sollte die Welt untergehen! Da wird der letzte Kaiser nach Jerusalem wallen und dort sterbend sein Reich Gottes Sohn übergeben. (Otto III.) Aber in wildem Zorne fährt der Entchrist, die Ausgeburt des Teufels, von Babylon daher. Christus wird ihn in den Staub strecken. Und dann beginnt das Gericht. Angst überkam alle.

Unglaublich wurden die Gemüter erschüttert. Da suchte man Rettung bei den Heiligen. Und über sie alle erhob sich in herrlichster Schönheit Maria, die Jungfrau, die Madonna, die Gottesmutter. Aber auch Reliquien wirkten Wunder. In gläsernen Särgen barg man das köstlichste Kleinod, die Gebeine der Heiligen, die mit Goldfäden zusammengefaßt wurden. Lahme, Sieche, Krüppel, die zu ihnen wallfahren, werden geheilt. Rohe Abbilder der geheilten Glieder werden aus Wachs als ein Dankopfer dann in der Kirche aufbewahrt. Aber auch Bischöfe konnten Kranke heilen und Teufel austreiben. Und enthauptete Heilige sieht man wandern, das Haupt unter dem Arme, wandern bis zu der Stelle, wo eine Kirche gebaut werden soll.

Wunder über Wunder! Immer heftiger wird die Askese betrieben. In der Fastenzeit wurde Tag und Nacht gebetet, Psalmengesang wechselte mit Messehören. Man schlief nicht, trug schmerzende Kleidung. Das Lachen war unheilig geworden, die Träne um so ersehnter. Gutes zu tun ohne zu weinen, war nicht möglich. Man öffnete sich zuweilen die Ader, um ein bleiches, überirdisches Aussehen zu bekommen.

Groß war die Zahl frommer Klausner und Klausnerinnen. Die heilige Liutbirga von Halberstadt hatte sich in eine enge Zelle einschließen lassen. Sie war von Totenblässe, und die Haut schlotterte um die Knochen. Unablässig betete sie; sie nährte sich nur von Brot, das sie mit Salz und Kräutern des Feldes würzte, von Waldbeeren und wilden Äpfeln.

„Noch später lebte die heilige Sisu in Westfalen bei 64 Jahren in ihrer Klause, ohne sie zu verlassen, ohne Kühlung in der Hitze des Sommers, fast ohne Feuer in des Winters Kälte; Würmer zernagten ihren Körper, die sie sich, fielen sie ab, in frommer Wollust wieder ansetzte." — „Kein Waldgebirge, das nicht seinen wunderlichen Heiligen genährt hätte!" — „Fern jedem Verkehr, in Fasten und Gebet; hell erklang ihr Psalmengesang durch das nächtliche Dunkel, und im Wettstreit mit den Vögeln des ersten Sonnenstrahls lobten sie den Herrn in der Höhe."[1])

[1]) Lamprecht, Deutsche Geschichte. — Derselbe: „Was wollen die deutschen Einsiedler mit ihrer beschaulichen Askese besagen

Andere Fromme wurden von einem heißen Wandertriebe ergriffen. In der grauen Kutte des Pilgers, die mit Muscheln benäht war, den breitkrempigen Hut auf dem Kopfe, mit kräftigem Stocke in der Hand, mit Tasche und Feldflasche an der Seite, in derben Schuhen, so wanderten sie nach dem heiligen Lande.

Es war dasselbe Sehnen nach einer überirdischen, göttlichen Welt. In diesen Zeiten flossen dem Klerus, dem Kloster, der Kirche unzählige reiche Schenkungen zu. Während der Laie ängstlich um sein Seelenheil sorgte, verweltlichte der Klerus.

Mönche illustrierten in buntem Farbenschmucke die Handschriften. Denn die Kunst des Schreibens war eben erlernt worden. Wahre Prachtwerke sind in den Klosterzellen geschaffen worden. Auch der einzelne Buchstabe wird vom wunderlichsten Zierat umgeben. Zinnoberrote Adler fliegen durch kirschrote Wolken, schwefelgelbe Esel weiden auf blauen Wiesen, schwarzrote Bäume stehen im grünen Himmel. Andere Mönche schnitzten Holz oder Elfenbein, andere studierten gelehrte Werke.

Die meisten hielten sich von Kunst und Wissenschaft fern. Sie hatten Appetit nach guten Fischen, liebten Eier- und Mehlspeisen, ließen sich's wohl sein bei Braten und Wein. Lustige Scherze und fröhliches Lachen klang über die Tafel. Die Nonnen trieben's ähnlich. Man klagt, sie wollten sich nichts sagen lassen. Und: „Es gibt ihrer, die 10 Rebhühner oder ein jähriges Ferkel vertragen.“ [1]) Es konnte nicht so weiter gehen.

---

gegenüber den Gluten religiöser Kasteiung in Italien! Dominicus Loricatus trug ununterbrochen einen eisernen Panzer, zwei eiserne Gürtel um den Leib, zwei um die Arme, um sein Fleisch zu knechten; nur um sich zu geißeln, befreite er sich von dieser Last; in noch nicht 40 Tagen soll er sich einmal drei Millionen Hiebe gegeben haben, wobei er zugleich fastete, Bußpsalmen sang und ohne Unterlaß die Kniee beugte. Und er stand nicht allein; überall lebten die Helden der Askese ähnlichen Anstrengungen in schweigender Einsamkeit.“ II. S. 229.

[1]) Gustav Freytag, Bilder a. d. d. Verg. —

Der Trierer Erzbischof Poppo hatte (1016) ein seltsames Erlebnis. Eine der Stiftsdamen in Pfalzel bei Trier hatte ihm auf seinen Wunsch ein Paar Stiefel angefertigt. Die Stiftsdame, die gerne im Herzen des Erzbischofs Liebe zu sich entzündet hätte, bezauberte diese Stiefel; in der Tat entbrannte Poppo, als er dieselben anzog, sofort in heftiger, sündhafter Liebe zu der Nonne. Erstaunt und bestürzt zog Poppo die Stiefel eiligst aus und veranlaßte die Männer seiner Umgebung, sie gleichfalls anzulegen; sie verspürten alle sofort die nämliche starke Wirkung. Die Übeltäterin wurde darauf von dem erzürnten Bischof aus dem Kloster vertrieben, und auch die übrigen Insassen des Klosters wurden von ihm gezwungen, strengere Zucht durchzuführen“ (Hansen, Zauberwahn, Inquisition und Hexenprozeß im Mittelalter).

Zur Vertiefung:

Was liegt wohl der sonderbaren Erregung der Volksseele zugrunde? — Es sind tatsächlich die ersten sicheren Zeichen dafür, daß das Christentum in die Herzen unserer Vorfahren eingedrungen ist: Wunderglaube und Askese. Der Mensch sucht erschauernd seinen Gott. Gottessehnsucht ist's, die uns in fast rührender Einfalt entgegentritt: Religion.

Wäre dem üppigen Aberglauben der Zeit nicht zu steuern gewesen? — Es ist unmöglich gewesen. Es gab schon einige aufgeklärte Geister, unter anderen war einer der große Papst Gregor VII. Er verbot in einem Schreiben, daß man glaube, Stürme, Seuchen und Krankheiten allerart zaubern zu können, — aber er galt selbst für einen Zauberer. Es fehlte an aufmerksamer Naturbeobachtung, am Studium der Naturwissenschaften. Und wenn man schwefelgelbe Esel und blaue Wiesen malte (das Nibelungenlied spricht noch von goldnen Wangen Kriemhildens), so beweist das uns, wie das Sehen noch gar nicht ausgebildet ist.[1]) Freilich das müssen wir der Kirche zum schweren Vorwurf machen: Sie hat Naturbeobachtung auch nicht geduldet. Die Natur galt ihr immer mehr als ein Werk des Teufels. Und mit welcher Liebe hat doch einst Jesus die Natur beobachtet: die Lilien auf dem Felde, die Sperlinge auf dem Dache, den Weinstock und die Reben!

III. Das Papsttum triumphiert.

1. Von Frankreich aus kam die strenge Reform. Strengste Askese, strengster Gehorsam kamen wieder zu Ehren. In

[1]) Noch bei Luther ist die Farbenskala ganz dürftig, obwohl damals ein Albrecht Dürer malte oder ein Matthias Grünewald, der deutsche Correggio, der Poet in Licht und Farbe. Wir können bei Luther ganze Seiten durchlesen, ohne daß uns Farbenbezeichnungen auffallen, wir finden etwa: güldene Röcklin, silberne Sättel, güldene Pfeifen und feine silberne Armbrüste, grünes Holz (der Gegensatz vom dürren), graues Haar. Hier leuchtet noch der Goldgrund Martin Schongauers. — Nun schlage man einmal einen Modernen auf! Etwa Sudermanns Frau Sorge. Da lesen wir: Der schwarze Wald taucht sich in rötliche Glut, bläulicher Flimmerschein, eine bleiche, blaugeäderte Stirn, kecke blaue Augen, stahlblaue Wolken, rosageblümte Röckchen, rosa Waschkleidchen, schottische Schärpe, rotblonder Zottelbart, glührote Wolken, trübes, dunkelrotes Licht, am nächtigen Himmel ein blutiger Feuerschein, die Erika senkte ihr purpurfarbenes Haupt, rötlich-glänzende Stämme des Waldes, eine graue, verschleierte Frau, eine alte Dame mit grauen Ringellocken und einem persischen Umschlagetuche, graugrüner Jägerrock, mondhelle Wiesen, tausend frohe Farben usw. usw. Ist's nicht, als hätten wir erst jetzt sehen gelernt?

all ihrer furchtbaren Macht richtete sich die Kirche auf. Harte, ja entehrende Strafen (Geißelung, Kerker mit Fasten) trafen den fehlenden Mönch, gleich harte den Sünder überhaupt. Zu Beginn der Fastenzeit erschien er vor dem Portale der Kirche, er wurde hinein geführt, bekannte sein Vergehen und erhielt seine Strafe: Almosen spenden, fasten, sich die Haare scheren lassen, barfuß gehen, Pilgerfahrt unternehmen. Ehebruch, Betrug, Diebstahl, Wucher, falsches Zeugnis: alles bestrafte die Kirche. Sie war dem Volke alles geworden.

Da war Macht und Ansehen des Papstes ins Grenzenlose gewachsen. Die päpstliche Krone war zur Doppelkrone geworden: „Königskrone von Gottes Hand" stand auf der unteren, „Kaiserkrone von St. Peters Hand", auf der oberen zu lesen. Der Papst betrachtete sich als König und als Kaiser. Auch Er war dem Volke alles geworden.

So hatten sich die Zeiten geändert, als 1073 Papst Gregor VII. gewählt wurde. In Deutschland saß Heinrich IV. auf dem Throne. Gregor wurde bald des Königs fürchterlichster Feind. Er war ein fanatischer Reformpapst. Ein Bauernsohn, der eifrigste Sohn der Kirche. Man erzählt, er habe in seinen Briefen niemals seine Eltern erwähnt. Der heilige Petrus und Maria waren ihm Eltern. Man wollte gesehen haben, wie einst aus dem Kleid des Knaben Feuerstrahlen hervorleuchteten. Damals hätte ein Mönch ausgerufen: „Dieser Knabe wird groß sein vor dem Herrn!" [1]) — Er war jetzt Papst.

Bald ließ er Thesen erscheinen. Da hieß es: „Die römische Kirche ist von dem Herrn allein gegründet worden. — Des Papstes Füße allein haben alle Fürsten zu küssen. — Kein Name ist dem seinen in der Welt zur Seite zu stellen. — Ihm ist es erlaubt, Kaiser abzusetzen. — Sein Ausspruch darf von keinem angetastet werden, er selbst darf allein die Bestimmungen aller andern verwerfen. — Er selbst darf von keinem gerichtet werden. — Die römische Kirche hat sich nie geirrt und wird nach dem Zeugnisse der Schrift nie in Irrtum fallen. — Der Papst vermag, die Untertanen von ihrer Pflicht gegen abtrünnige Fürsten zu entbinden. [2])

Aber von ganz anderen Anmaßungen hören wir!

Die Klosterreform verlangte auch das Gelübde der Armut. Das deutete Gregor auch auf den Verzicht auf Frau und Familie. Der eheloſe Priester ward durch kein Band an

---

[1]) Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit.
[2]) Quellenbuch zur Kirchengeschichte von Runkel. I. Bd. S. 103. 104.

die Welt geknüpft, er stand der Kirche zur Verfügung. Rücksichtslos ging der Papst gegen verheiratete Priester vor, sie mußten die Ihren verstoßen.[1])

Und noch mehr kam!

Das gesamte Kirchengut, die Reichslehen, die geistlichen Fürstentümer im Reiche sollten von nun an dem römischen Stuhle gehören. Eigentum wie Nutzung wurde ausschließlich für die Kirche verlangt. Der Bischof dürfe, obwohl er Reichsfürst war, nicht mehr dem Kaiser den Treueid schwören, nicht mehr von ihm belehnt werden und von ihm Ring und Krummstab annehmen: Nein, der Papst ernennt von nun an den Bischof und gibt ihm das Lehen, ohne den Kaiser zu fragen. Man machte also Ernst mit der päpstlichen Weltmacht. Es war ein vollkommener Umsturz des bisherigen Rechtes, eine unerhörte Anmaßung.

Was blieb da dem Kaiser noch? War er da noch Herr im Reiche? Sollte es der römische Papst sein? Sollte das deutsche Kaisertum ein Pfaffenkaisertum werden? Jetzt mußte der Kampf auf Leben und Tod ausgefochten werden: Wer bleibt Herr? Staat oder Kirche? Kaiser oder Papst? — Zwanzig schreckliche Jahre hat dieser Kampf getobt.

Rücksichtslos schritt Gregor zum Angriffe. Verdächtige deutsche Bischöfe, die noch auf der Seite des Kaisers standen, wurden nach Rom geladen. Wer nicht kam, wurde mit dem Banne belegt und seines Amtes entsetzt. Auch einige Räte des Kaisers wurden gebannt. Und im strengen und überlegenen Tone schrieb der „heilige Vater" dem Kaiser, daß diese Beamten zu entlassen seien; er selbst aber, der Kaiser, lebe unsittlich; bekehre er sich nicht ernstlich, so müsse er aus der Kirche gestoßen werden.

Zornig brauste Heinrich auf. Er berief sofort eine deutsche Kirchenversammlung (Januar 1076) nach Worms.

[1]) „Der Papst hat nur die alten Zölibatgesetze erneut (1074), aber er hat sie großenteils durchgeführt gegen einen verzweifelten Kampf der Priester . . . ihnen vorhaltend, . . . daß sie aus der Hand eines beweibten Priesters kein gesegnetes Sakrament, keine Sündenvergebung empfangen könnten; Priester, die nicht von ihren Frauen lassen wollten, sind damals am Altar erschlagen, und auf den Stufen desselben ist diesen Frauen Gewalt angetan worden. Jener heroische Papst scheute kein zerknicktes Gefühl und kein zerstörtes Lebensglück, wo es seinem großen Zwecke galt, die Kirche frei zu machen von einer rohen politischen Gewalt und die Welt mit kirchlichen Gedanken zu beherrschen . . . Seitdem waren die Ehen des Klerus verhindert, nicht seine Ausschweifungen." Hase, Polemik. S. 104.

Zahlreich erschien der Klerus, auch die Bischöfe. Erregt wurden die päpstlichen Herausforderungen besprochen. Ein Schreiben wurde aufgesetzt: „Heinrich, nicht durch Gewalt, sondern durch Gottes weise Verordnung König, an Hildebrand, nicht mehr den Papst, sondern den falschen Mönch.“ In heftigen Worten wurden ihm Tyrannei, ja Meineid vorgeworfen. Und schließlich hieß es: „Ein anderer besteige den apostolischen Thron, der nicht Gewalt hinter frommen Gebärden versteckt, sondern die reine Lehre Petri verkündet. Denn ich, Heinrich, von Gottes Gnaden König, mit allen meinen Bischöfen spreche ich zu dir: „Steig herab, steig herab!“

Unter sprachlosem Entsetzen versammelten sich in Rom die Väter. Der Papst sprach den Bann über König Heinrich aus. „Heiliger Petrus, Fürst der Apostel,“ so rief er niederkniend, „verleihe mir, ich bitte dich, ein gnädiges Gehör und höre mich. — Zur Ehre und zum Schutze deiner Kirche widersage ich im Namen des allmächtigen Gottes dem König Heinrich, der gegen deine Kirche mit unerhörtem Hochmut sich erhoben hat, die Herrschaft des gesamten Reiches über Deutschland und Italien und löse alle Christen von dem Bande des Eides, welchen sie ihm geleistet haben oder noch leisten werden, und ich untersage jedem, ihm fürder als einem Könige noch zu dienen ... Du bist Petrus, und über diesem Fels will ich meine Kirche bauen, und die Pforten der Hölle sollen sie nicht überwältigen.“

Das waren Worte, heiß und brennend wie Feuerflammen! Der König war abgesetzt und gebannt.

Hervor, deutsche Fürsten, deutsche Männer, wer steht bei dem Gebannten?

Schamröte steigt uns ins Gesicht! — Die deutschen Bischöfe duckten sich, gingen nach Rom und schwenkten dem Papste zu. Die Fürsten folgten ängstlich. Die Bürger standen zum guten Teile auf der Seite des Königs, aber was galten sie? Ihre Macht war noch zu gering, die Städte begannen erst aufzublühen. Ja, die Kirche war dem Volke alles!

Heinrich war verlassen und verloren!

Im Oktober 1076 saßen Bischöfe und Herzöge schmachvoll ohne ihren König zu Tribur. Sie beschlossen: Der König Heinrich solle für abgesetzt gelten, wenn er nicht bis zum 22. Februar des folgenden Jahres 1077 vom Banne befreit wäre. Ein neuer Fürstentag solle dann zusammentreten und der Papst die Entscheidung aussprechen.

Schamröte steigt uns noch heute ins Gesicht. Nie hat sich Deutschland tiefer erniedrigt wie auf diesem Tage zu Tribur.

Der Papst, so schien's, hatte den glänzendsten Sieg errungen. Der Winter war gekommen. Gregor hatte Rom verlassen, um die Fahrt über die Alpen nach Deutschland anzutreten. Schon befand er sich in der Nähe der Alpen. Da war etwas ganz Unerwartetes geschehen.

König Heinrich war in Oberitalien! Der Papst flüchtete vor ihm in die feste Apenninenburg Canossa. Seine Pläne waren zerstört.

Vor Weihnachten war Heinrich von Speyer fortgezogen, hinab nach Burgund. Zahlreiches Gefolge hatte sich ihm angeschlossen. Bei Genf war's über die Rhone gegangen und dann mühevoll hinauf auf den Mont Cénis. Straßen und Wege waren völlig verschneit, kaum konnte Bahn gemacht werden. Und gar der Abstieg! Auf Händen und Füßen mußte man über gefährliche spiegelglatte Eisflächen kriechen, mußte man sich, zum Tode erschöpft, um die Schultern der Führer klammern; öfters wurden die Königin und ihre Dienerinnen auf Rindshäute gesetzt und hinabgezogen. Die Pferde waren bis auf wenige abgestürzt oder verendet. Aber der Übergang war endlich doch gelungen. Und nun war ein stattliches Heer aus der Poebene zusammengeströmt, um mit dem König den verwegenen Mönch zu züchtigen.

Aber der König entließ es. Er nahte als Büßer und mit wenig Begleitern. Ende Januar war's, als der König Heinrich barfuß, im härenen Büßerkleide vor dem Burgtore der finstern Burg Canossa stand und Einlaß begehrte. Die Pforten blieben verschlossen. So stand der König den ganzen Tag. Und so auch am nächsten Tage vom Morgen bis zum Abend in rauher Winterkälte. Tränen stiegen ihm in die Augen.

Aber Gregor mußte den Büßer annehmen; am dritten Tage öffnete sich das Tor. Der Papst trat dem König finstern Blickes entgegen. Heinrich fiel ihm zu Füßen. Da blieb kein Auge tränenleer. Ihm ward Vergebung. Und damit war der Bann gelöst. Der schmähliche Fürstenbeschluß von Tribur war nichtig geworden. Heinrich blieb König.

Wohl war alles schimpflich erbettelt worden: aber der Besiegte war der Papst. Und er blieb es auch. Noch zweimal hat er den König gebannt. Heinrich achtete des Bannes nicht mehr, ja er ließ die Bannbulle unter Hohn öffentlich verlesen. Er kam aber mit einem Heere nach Rom und hielt hier seinen feierlichen Einzug. Er ließ Gregor absetzen und bannen und einen neuen Papst wählen, und er empfing mit seiner Gemahlin aus dessen Händen die kaiserliche Krone.

Grimmig saß Gregor unterdessen in der von den Deutschen nicht eroberten Engelsburg, einem braungelben Steinkoloß,

einer trotzigen Burg am Tiber. Von hier aus gelang es ihm, aus Rom zu fliehen. Und kaum hatte er in Süditalien eine sichere Stätte gefunden, so bannte er den Kaiser zum vierten Male. Aber niemand stand ihm bei. Im nächsten Jahre starb er. „Ich habe Gerechtigkeit geliebt und das Unrecht gehaßt, deshalb sterbe ich in der Verbannung", so sollen seine letzten Worte gelautet haben.

Wir wissen, daß auch das Los des Kaisers nicht glücklich gewesen ist. Wir wissen, daß der eigene Sohn, Heinrich V., den Vater nichtswürdig gefangen nahm und ihn zwang, die Krone niederzulegen. Tiefbetrauert vom Volke, der alte Kaiser war ein guter Freund des aufblühenden Bürgerstandes gewesen, ist Heinrich IV. 1106 gestorben. Dem Leichname weigerte der Papst ein christliches Begräbnis. Der Körper mußte wieder aus dem Grabe gescharrt werden. Erst nach fünf Jahren, nachdem die Leiche in einer ungeweihten Kapelle[1]) gelegen hatte, vergab der Papst und nahm den Bann von des Kaisers irdischen Resten hinweg. Seitdem birgt der Dom von Speyer den Steinsarg Kaiser Heinrichs IV. Dort ruht er neben seiner Gemahlin, unter einer Anzahl deutscher Kaiser des Mittelalters.[2])

Zur Vertiefung:

Worauf ging Gregors Streben? — Es war die Herrschaft über die Welt; der falsche, verhängnisvolle Weg, den die Ottonen schon vor ihm gegangen waren. „An die Stelle der irdischen Reiche sollte das Gottesreich unter der Leitung des Papstes treten, in das die ganze Menschheit, vorläufig wenigstens die ganze Christenheit, eingehen sollte."[3]) In diesem Streben ist das Papsttum gescheitert, ebenso wie das Kaisertum vor und mit ihm. Vorläufig aber fühlt sich Gregor

---

[1]) St. Afra im Dom zu Speyer, 1097—1103 erbaut.

[2]) Lamprecht und Giesebrecht haben dem Verfasser bei dieser Darstellung Dienste geleistet.

[3]) Müller, Kirchengeschichte. I, 446. Gregor „hat nicht nur Apulien, Kalabrien und Sizilien, sondern auch — offenbar auf Grund der konstantinischen Schenkung — Sardinien, Korsika und große Teile Mittelitaliens, ferner Spanien, Ungarn, Sachsen als Eigentum der römischen Kirche beansprucht, von Wilhelm dem Eroberer den Lehenseid für England begehrt, vom Dänenkönig, vom Grafen der Provence, wie vom Sohn des vertriebenen Russenfürsten Isjaslew ihn erhalten; den Fürsten von Dalmatien zum König erhoben und sich dem Böhmenherzog gegenüber auf die ihm von Alexander II. verliehene Mitra berufen, offenbar um daraus für beide, wie bei Ungarn, ihre Lehenspflicht abzuleiten, und denselben Anspruch sollte wohl die Einforderung von Zins für Frankreich und Polen vorbereiten.

Demnach ist sicher, daß Gregor nach der unmittelbaren Gewalt über die Reiche dieser Welt gestrebt hat. Aber auch wo dieser Anspruch scheiterte, blieb immer noch die von ihm

als Kaiser und König der Welt, als „Erbe des heiligen Petrus, des Herrn der Königreiche und Fürstentümer", als wenn Petrus, der Jünger des Herrn, der arme Fischer vom See Genezareth, jemals Herr über Königreiche und Fürstentümer gewesen wäre! Jesus aber sprach einst zu einem Schriftgelehrten: „Die Füchse haben Gruben und die Vögel unter dem Himmel Nester, aber des Menschen Sohn hat nicht, da er sein Haupt hinlege."

Was urteilen wir über die Mittel, die Gregor anwandte? — Sie sind durchaus unchristlich und verwerflich. Zunächst der Bann. Im Namen Gottes maßte sich der Papst an, den Gebannten aus der Kirche zu stoßen und zu verfluchen. Niemand durfte ihn aufnehmen und pflegen, selbst im Tode durfte er nicht in geweihter Erde ruhen. Und das im Namen Gottes? Das hätte Gott geheißen? — Aber an Gott wendet sich Papst Gregor gar nicht, sondern an den heiligen Petrus, den Fürsten der Apostel. Und was glaubt er nun befehlen zu können! Der deutsche König wird verflucht, er wird abgesetzt, seine Untertanen werden vom Treueide entbunden, keiner darf den Verfluchten als König noch ehren! Und das alles erlaubt sich ein Fremder! Das ist die Revolution, die aus dem Munde des Papstes gepredigt wird, der Aufruhr gegen den König: alles im Namen Gottes! Uns Heutigen erscheint die Handlungsweise Gregors vor allem als schreiende Gotteslästerung; denn wir kennen einen Gott der Liebe. Wir kennen so schöne Worte aus Jesu Munde: „Liebe deinen Nächsten als dich selbst." — „Liebet eure Feinde, segnet, die euch fluchen." — „Selig sind die Friedfertigen." — Und vom Kreuze herab tönt das ewig rührende: „Vater, vergib ihnen." — Alles Worte, die der Papst zu schanden macht, so daß wir in ihm das Gegenteil von einem Jünger Jesu, von einem Christen erblicken. Er ist voll törichten Hasses und sieht diesen großen Balken in seinem Auge nicht. Auch nicht an seinem Lebensende.

Und wie tritt er so edle Gefühle mit Füßen, wie die Treue ist zu Kaiser und Vaterland! Glaubt er, der schlichte, ehrbare Handwerker zu Speyer, der sein Leben für den Kaiser hingibt, der folgt seinem grausamen Befehle, diesen Kaiser nicht mehr zu ehren? Der blinde, wütende Haß führt zur Torheit. Man-

---

unermüdlich betonte Pflicht der Fürsten übrig, dem Papste zu gehorchen und sich vor allem als die Diener der Kirche zu betrachten. Ja er spricht es unmittelbar aus, daß der Papst als Erbe des heiligen Petrus der Herr der Königreiche und Fürstentümer sei und diese nach Gutdünken dem einen nehme, dem andern gebe." — „Er ist der eigentliche Schöpfer der mittelalterlichen Papstpolitik."

chem gehen da die Augen auf, manchem erscheint der Papst nicht mehr als der „heilige" Vater.[1]) Wir aber ahnen: Die scheinbar größte Macht des Papstums ist zugleich sein tiefster Verfall, es ist total verweltlicht.

2. Die Kreuzzüge.

Ins Grenzenlose schien die Macht und das Ansehen des Papsttumes zu wachsen. 1095, noch bei Lebzeiten Heinrichs IV., war in Frankreich, zu Clermont, eine Kirchenversammlung. Die Schreckenskunde war ins Abendland gekommen: Die Ungläubigen hätten Syrien und Palästina erobert, schließlich Jerusalem genommen (1076), dort das heilige Grab verschlossen und die Pilger bedrückt. Hier in Clermont wurde der Kreuzzug beschlossen: Papst Urban II. rief das gesamte Abendland gegen diesen Feind zu den Waffen. Und bald rückten Scharen von Franzosen und Italienern — Gottfried von Bouillon war der angesehenste Führer — die Donau abwärts über Konstantinopel nach Jerusalem, das nach langer Belagerung 1099 erstürmt wurde. Immer neue Kreuzzüge folgten, wieder und wieder auf den Befehl des Papstes. Er und kein anderer war der mächtigste Kriegsherr des Abendlandes.

Am 3. Kreuzzuge nahm Kaiser Friedrich Barbarossa teil, der Kaiser war der 1. Ritter geworden, an der Spitze der gesamten Ritterschaft diente er der Kirche, dem Papste. Er

---

[1]) „Zuerst dieser Kampf hat die naive Sicherheit mittelalterlicher Gläubigkeit erschüttert und den Anfang selbständigen Denkens über das Verhältnis geistlicher und weltlicher Macht gemacht. Von nun an erst kann man von selbständigen religiösen Charakteren und Bewegungen in Deutschland sprechen. Die Emanzipation des Individuums von der völligen Herrschaft der Kirche beginnt, die eigentlich deutsche Entwicklung des Christentums im Unterschied vom romanischen." Sell, in Meyers deutschem Volkstum.

Lamprecht, Deutsche Geschichte II, 342. „So zur Ruhe gezwungen, starb der Ruhelose am 25. Mai 1085. Er ist nicht dahingegangen in dem Gefühl oder gar in der Anerkennung der Tatsache, daß seine Art sich überlebt habe. Seine Mittel waren längst verbraucht, weil zu jäh und in zu scharfer Form verwendet; sein Programm war längst verabscheut, weil zu abstoßend verkündet. Gregor hatte in seinem Sinne und im hierarchischen Sinne überhaupt recht, wenn er sterbend in die Worte ausbrach, er fahre in Elend dahin, weil er Gerechtigkeit geliebt und Unrecht gehaßt habe. Sein Fanatismus kannte zuletzt nur noch die Gefühle verstoßenden Hasses und unbändiger Liebe; das Maß edler Menschlichkeit, die märe, der höchste Wunsch germanischer Persönlichkeit kommender Zeiten, war ihm versagt. — — — Der klare Gedanke päpstlicher Universalherrschaft als einer politischen Möglichkeit ist sein Verdienst. Allein den Gedanken zu verwirklichen war ihm nicht vergönnt."

ertrank in den reißenden, eiskalten Fluten eines Bergstroms fern der deutschen Heimat.

Und immer neue Kreuzzüge wurden unternommen, durch 200 Jahre hindurch. Immer wieder klang der Notruf durchs Land: „Wo nur zwei Männer in einem Hause sind, komme einer zum heiligen Grabe!" Man drängte sich, das Kreuz sich anzuheften. Endlos wälzten sich dann die Heere, Ritter und Fußknechte, ein langer, langer Troß von Dienern und Weibern (Weiber selbst als Kriegerinnen rittlings zu Roß) dem Feinde zu. Tausende gingen unterwegs zugrunde, Tausende in furchtbaren Kämpfen. „Da wurden die Köpfe der erschlagenen Türken in Haufen geschichtet, in den eroberten Städten wurde unmenschlich gewütet, nicht Alter, nicht Geschlecht geschont, Leichen und Blut der Erschlagenen reichten bis an die Steigbügel der stampfenden Rosse."

Da werden Ritter zu Mönchen und greifen zum Schwerte, um dem Papste zu dienen. „Ein stehendes Heer von bewaffneten Rittermönchen steht dem Papste zur Verfügung", die geistlichen Ritterorden. Die Johanniter zuerst, die im Kloster „Johannis des Täufers" in Jerusalem arme und erkrankte Pilger pflegten. Ihr Ordenskleid war ein schwarzer Mantel mit einem weißen Kreuze. Harte Kämpfe haben sie mit den Türken geführt, wurden aber weiter und weiter vom heiligen Lande weggedrängt, bis schließlich der Orden erlosch. [Kurz vor den Freiheitskriegen (1812) wurde in Preußen ein neuer Johanniterorden gegründet, ein Orden hoher evangelischer Adliger, die gegen 50 Krankenhäuser unterhalten, darunter auch ein Hospiz in Jerusalem. Viele Tausende, ohne Unterschied des Glaubens, werden in diesen Krankenhäusern ärztlich behandelt. In den großen deutschen Kriegen 1864, 1866 und 1870/71 pflegte der Orden kranke oder verwundete Krieger.]

Neben den Johannitern standen die Templer, die ihr Ordenshaus auf dem Tempelplatze in Jerusalem erbauten. Sie verschwanden mit den Kreuzzügen. Sie hatten die Aufgabe, die Pilger zu beschützen. Endlich hatten Bremer und Lübecker Kaufleute den deutschen Ritterorden gegründet. Er wollte deutsche Pilger schützen und pflegen. Nach den Kreuzzügen wurde dieser Orden zum Kampfe gegen die heidnischen Preußen gerufen. Denn seine Aufgabe bestand neben der Krankenpflege im Kampfe gegen die Heiden.

Und trotz aller Anstrengungen wurde nichts erreicht. 200 Jahre nach der Kirchenversammlung von Clermont warf der tapfere Türkensultan die Christen aus ihrer letzten Festung am Meeresstrande.

Das waren Zeiten gewesen, wo ein deutscher König (Lothar) den päpstlichen Zelter am Zaume führte, wo ein Friedrich Barbarossa sich auf den Stufen der Markuskirche in Venedig vor dem Papste demütig niederwarf, um diesem die Füße zu küssen, Zeiten, wo der andere Hohenstaufe Friedrich II. mit dem Bannfluche bedacht wurde, weil er zu lange zögerte, den Kreuzzug zu unternehmen, Zeiten, wo der letzte Hohenstaufe, der junge Konradin, ebenfalls vom Papste gebannt, auf dem Marktplatz zu Neapel durch das Beil des Henkers fiel (1268).

Der Papst war Herr der Welt! Es waren Zeiten, wo er behauptete, Gott hätte zwei Lichter erschaffen, die Sonne und den Mond, die Abbilder des Papsttums und des Kaisertums, dieser erhalte Glanz und Licht erst von jenem. Zeiten, wo eine Bulle (Unam sanctam 1302) sagt, es wären zwei Schwerter, das geistliche und das weltliche, beide in der Gewalt der Kirche, das geistliche wäre von der Kirche, das weltliche für die Kirche zu handhaben, jenes durch die Hand des Priesters, dieses durch die Hand des Königs, aber nach Wink und Wohlgefallen des Priesters.

Es waren Zeiten, wo ein Knabe aus dem Kölnischen zum Kreuzzuge aufforderte und behauptete, er könne alle trocknen Fußes durch das Mittelmeer führen und allen unterwegs Kost schaffen, worauf Knaben und Mädchen, Kinder, scharenweise den Eltern davonliefen, Rhein und Rhone entlang zogen, um das heilige Land zu erobern. Zu Tausenden sind sie umgekommen oder von Seeräubern in die Sklaverei verkauft worden. Es waren Zeiten, wo zu einem großen Konzile in Rom[1]) Erzbischöfe und Bischöfe Äbte und Mönche und Priester in ungeheurer Anzahl aus dem ganzen Abendlande zusammenströmten, dazu weltliche Herrscher mit glänzendem Rittergefolge, um den Worten des Papstes zu lauschen.

Ja, der Papst war Herr der Welt! Aber der Türke, der Ungläubige, der Heide, hatte ihn doch geschlagen!

3. Wie hatte das Gott zulassen können? Am Ende der Kreuzzüge kam die Ernüchterung. Da war der Geist der Kritik erwacht, das erste selbständige Denken. Man hatte anders urteilen gelernt über Kirche und Papst, man zweifelte Wunder und Reliquien an. Man fand es verdienstlicher, daheim zu bleiben und redlich für Weib und Kind zu sorgen, seine Pflicht treulich zu tun, als in die unsichere Ferne zu schweifen. „Bleibe im Lande und nähre dich redlich", das kam

[1]) Das Laterankonzil von 1215, zu dem 71 Erzbischöfe und Patriarchen, 412 Bischöfe, über 800 Äbte und Prioren zusammenkamen und fast alle Herrscher des Abendlandes, um der Stimme des Papstes zu harren: der eigentliche Höhepunkt der päpstlichen Macht. —

zur Geltung. Wie mancher kam nach Jahren in die Heimat, zum Tode krank, — den Aussatz brachten die heimkehrenden Kreuzfahrer als neue Krankheit vielfach mit — und daheim war die Frau gestorben, war das Gut verloren. Wie mancher irrte dann als Bettler, als Strauchdieb und Wegelagerer durchs Land! — Man lernte Heimat und Vaterland lieben und schätzen.

Aber man hatte auch den Feind, den Ungläubigen achten gelernt. Um wieviel war er oft dem plumpen Abendländer überlegen! Wieviel höher stand seine Kultur. Durch die Kreuzzüge kamen Zitronen nach Deutschland, Nelken, Pfeffer, Muskatnüsse, Zucker, kamen Kattun aus Arabien, Damast aus Damaskus, Musselin aus Mosul, Seide aus den rätselhaften Ländern des fernen Ostens, Samt, Atlas, Teppiche. Vom Morgenlande kamen Papier, kamen Laute, Geige, Trommel, Pauke, kamen Sofa und Diwan (beides sind arabische Worte), eingelegte und getriebene Lederarbeiten; vom Morgenlande kamen damals die Ziffern und kostbare wissenschaftliche Werke über Mathematik und Astronomie, aus der Geographie, große Werke über Indien, Arabien, über Rußland, über China, Reisebeschreibungen, so z. B. von zwei Unbekannten, die schon im 9. Jahrhundert Indien und China besucht hatten, — eine ganze Menge großer Geschichtswerke, medizinischer Werke und wunderbar phantastischer Poesien, wie die Märchensammlung „Tausend und eine Nacht".

Was hatte Deutschland dagegen aufzuweisen! Und solche Leute sollten nichts wert sein als das Totschlagen? Das „Liebet eure Feinde" galt doch auch für sie! Aber man wurde irre an den Geboten einer haßerfüllten Kirche. Leise meldet sich die Idee der Toleranz. Und immer mehr und mehr standen Leute auf, deren Reden anderen die Augen öffneten. Mehr und mehr wird das alte, große Ideal der Weltherrschaft des Papstes untergraben, neue Ideale steigen wie helle, glänzende Sterne am Himmel herauf. Eins aber wird deutlicher:

Hüte dich, Papst, hüte dich, Kirche!
Von nun an gibt's Ketzer in der Welt![1])

[1]) Martin Luther (von weltlicher Obrigkeit): „Der Seele soll und kann niemand gebieten, er wisse denn ihr den Weg zu weisen gen Himmel. Das kann aber kein Mensch tun, denn Gott allein ... Ketzerei ist ein geistlich Ding, das kann man mit keinem Eisen hauen, mit keinem Feuer verbrennen, mit keinem Wasser ertränken. Es ist aber allein das Gotteswort da, das tut's."

Darstellungen ganzer Zahlen in Form von Brüchen und gemischten Zahlen durch einmalige Verwendung jeder der 10 Ziffern.

Von Rektor **R. Wilske** in Bromberg.

Der französische Mathematiker Édouard Lucas teilt in seinem Werk „L'arithmétique amusante“ (Paris 1895) folgende Darstellungen der Zahlen 9 und 100 mit:

$$\text{I)}\quad 9 = \frac{97\,524}{10\,836} = \frac{95\,742}{10\,638} = \frac{75\,249}{08\,361} = \frac{57\,429}{06\,381}.$$

$$9 = \frac{95\,823}{10\,647} = \frac{58\,239}{06\,471}.$$

$$\text{II)}\quad 100 = 91\,\frac{7524}{836} = 91\,\frac{5742}{638}.\quad 100 = 91\,\frac{5823}{647}.$$

$$100 = 94\,\frac{1578}{263}.$$

$$100 = 96\,\frac{2148}{537} = 96\,\frac{1428}{357}.\quad 100 = 96\,\frac{1752}{438}.$$

$$\text{III)}\quad 100 = 75 + 24 + \frac{9}{18} + \frac{3}{6}.$$

$$100 = 97 + \frac{5+3}{8} + \frac{6}{4} + \frac{1}{2}.$$

Aufmerksame Betrachtung dieser Darstellungen überzeugt uns davon, 1. daß in I) jede der 10 Ziffern von 0 bis 9, in II), III) jede der 9 Ziffern von 1 bis 9 nur einmal Verwendung gefunden hat, 2. daß in zwei und mehr Darstellungen derselben Zahl die Ziffern des $\frac{\text{Zählers}}{\text{Nenners}}$ vom ersten Bruche auch im $\frac{\text{Zähler}}{\text{Nenner}}$ jedes folgenden Bruches wiederkehren.

Lucas unterläßt es anzugeben, wie die nicht ganz leichten Darstellungen I), II) ermittelt werden können; er beschränkt sich auf die Bemerkung, er wisse nicht, ob noch andere Darstellungen dieser Art vorhanden seien. Wahrscheinlich haben in französischen Schriften arithmetischen Inhalts solche Darstellungen bis 1895 keine Berücksichtigung gefunden. Auch im deutschen arithmetischen Schriftschatze liegt meines Wissens eine Behandlung derartiger Darstellungen bis jetzt nicht vor.

Da diese Zahldarstellungen aber geeignet sind, die Aufmerksamkeit der Liebhaber arithmetischer Beschäftigungen zu fesseln und den Geist der rechenfreudigen Jugend zu schärfen, so gehe ich in gemeinverständlicher Weise näher darauf ein, ohne dadurch den Anspruch auf wissenschaftliche Ausfüllung der Lücke zu erheben.

A. Darstellungen ganzer Zahlen in Form von Brüchen.

Wird die darzustellende ganze Zahl mit g und der ihr gleichwertige Bruch mit $\frac{Z}{N}$ bezeichnet, wo Z, N fünfziffrige Zahlen bedeuten, dann ergibt sich die Gleichung:

$$g = \frac{Z}{N}.$$

Aus dieser folgt:

$$N = \frac{1}{g} \cdot Z.$$

Der Nenner des zu suchenden Bruches muß also gleich $\frac{1}{g}$ seines Zählers sein, nämlich für

$g =$	2	3	4	...
$N =$	$\frac{1}{2} \cdot Z$	$\frac{1}{3} \cdot Z$	$\frac{1}{4} \cdot Z$	...

1. Darstellungen der Zahl 2.

Soll die Zahl 2 durch die 10 Ziffern wo 0 bis 9 ohne Wiederholung in Form eines Bruches dargestellt werden, so können 2 Ziffern für den Zähler- und 2 für den Nenneranfang, 3 für den Zähler- und 3 für den Nennerschluß bestimmt werden.

Wählen wir nun für den Zähleranfang 1) die Ziffern 1 und 0, 2) 1 und 2, dann steht:

	1)	2)
Zähleranfang =	10	12
Nenneranfang =	05	06

Da im Nenneranfang 1) eine Ziffer wiederholt wird, so ist die Wahl des Zähleranfangs 1) unzweckmäßig. Im Nenneranfang 2) findet zwar keine Ziffernwiederholung statt; aber es ist nicht möglich, durch die 6 übrigen Ziffern 3, 4, 5, 7, 8, 9 eine dreiziffrige Zahl für den Zählerschluß und eine halb so große für den Nennerschluß

derart darzustellen, daß jede dieser 6 Ziffern hierzu einmal verwendet wird.

Wählen wir jetzt die Ziffern 1 und 4 für den Zähleranfang,

$$\begin{aligned} \text{Zähleranfang} &= 14 \\ \text{Nenneranfang} &= 07, \end{aligned}$$

so tritt im Nenneranfang ebenfalls keine Zifferwiederholung ein; aus den 6 übrigen Ziffern 2, 3, 5, 6, 8, 9 aber lassen sich 2 Paar dreiziffrige Zahlen für den Zähler- und Nennerschluß von der Beschaffenheit bilden, daß jede dieser Ziffern darin einmal vorkommt und jede dreiziffrige Zahl für den Nennerschluß gleich der Hälfte der dreiziffrigen für den Zählerschluß ist.

$$\begin{aligned} \text{Zählerschluß} &= 538 \mid 586 \mid \\ \text{Nennerschluß} &= 269 \mid 293 \mid . \end{aligned}$$

Durch unser „tastendes" Verfahren haben wir also 2 verschiedene Darstellungen der Zahl 2 gefunden:

$$\text{I)}\ 2 = \frac{14538}{07269}, \qquad \text{II)}\ 2 = \frac{14586}{07293}.$$

Um noch mehr verschiedene Darstellungen der Zahl 2 zu finden gehen wir in gleicher Weise vorwärts. Die Wahl der Ziffern 1 und 6, 2 und 0, 2 und 4, 2 und 8 für den Zähleranfang führt zu keiner Darstellung von der verlangten Beschaffenheit. Dagegen erhalten wir durch die Wahl der Ziffern 1 und 8 für den Zähleranfang die Darstellungen

$$2 = \frac{18534}{09267} \text{ und } 2 = \frac{18654}{09327},$$

von denen die 1. der obigen 1., die 2. der obigen 2. gleichartig ist, weil sie im Zähler und Nenner dieselben Ziffern darbieten.

Wählen wir endlich die Ziffern 2 und 6, 3 und 0 für den Zähleranfang, so gewinnen wir die folgenden 2 neuen Darstellungen, verschieden von I), II):

$$\text{III)}\ 2 = \frac{26970}{13485}, \qquad \text{IV)}\ 2 = \frac{30972}{15846}.$$

Durch Zifferumstellungen ergeben sich aus I) und IV) noch je 11, aus II) und III) noch je 17 gleichartige Darstellungen der Zahl 2, zusammen folgende 60:

I) $2 = \frac{13458}{06729} = \frac{13584}{06792} = \frac{13854}{06927} = \frac{14538}{07269}$

$= \frac{15384}{07692} = \frac{18534}{09267} = \frac{41358}{20679} = \frac{41538}{20769}$

$= \frac{53418}{26709} = \frac{53814}{26907} = \frac{54138}{27069} = \frac{58134}{29067}$.

II) $2 = \frac{14586}{07293} = \frac{14658}{07329} = \frac{15846}{07923} = \frac{15864}{07932}$

$= \frac{18546}{09273} = \frac{18654}{09327} = \frac{41586}{20793} = \frac{46158}{23079}$

$= \frac{54186}{27093} = \frac{54618}{27309} = \frac{58146}{29073} = \frac{58614}{29307}$

$= \frac{61458}{30729} = \frac{61584}{30792} = \frac{61854}{30927} = \frac{64158}{32079}$

$= \frac{65418}{32709} = \frac{65814}{32907}$.

III) $2 = \frac{26970}{13485} = \frac{27096}{13548} = \frac{2769}{13845} = \frac{29076}{14538}$

$= \frac{29670}{14835} = \frac{29706}{14853} = \frac{62970}{31485} = \frac{69702}{34851}$

$= \frac{70296}{35148} = \frac{70962}{35481} = \frac{76290}{38145} = \frac{76902}{38451}$

$= \frac{90276}{45138} = \frac{90762}{45381} = \frac{96270}{48135} = \frac{96702}{48351}$

$= \frac{97026}{48513} = \frac{97062}{48531}$.

IV) $2 = \frac{29370}{14685} = \frac{29730}{14865} = \frac{30972}{15486} = \frac{32970}{16485}$

$= \frac{37092}{18546} = \frac{37290}{18645} = \frac{90372}{45186} = \frac{92370}{46185}$

$= \frac{93702}{46851} = \frac{97032}{48516} = \frac{97230}{48615} = \frac{97302}{48651}$.

2. Darstellungen der Zahlen 3 bis 8.

Die Ermittelung dieser Darstellungen vollziehen wir in der gleichen Weise, wie sie bei den Darstellungen der Zahl 2 zur Anwendung gebracht wurde. So ergeben sich folgende Darstellungen:

$$3 = \frac{17\,469}{05\,823} = \frac{17\,496}{05\,832} = \frac{61\,749}{20\,583} = \frac{69\,174}{23\,058}$$

$$= \frac{91\,746}{30\,582} = \frac{96\,174}{32\,058}. \qquad 3 = \frac{50\,382}{16\,794} = \frac{53\,082}{17\,694}.$$

$$3 = \frac{58\,062}{19\,354} = \frac{58\,602}{19\,534}. \qquad 4 = \frac{23\,184}{05\,796} = \frac{31\,824}{07\,956}.$$

$$4 = \frac{60\,948}{15\,237} = \frac{68\,940}{17\,235} = \frac{69\,408}{17\,352} = \frac{86\,940}{21\,735}$$

$$= \frac{94\,068}{23\,517} = \frac{94\,860}{23\,715}. \qquad 5 = \frac{13\,485}{02\,697} = \frac{13\,845}{02\,769}$$

$$= \frac{14\,835}{02\,967} = \frac{31\,485}{06\,297} = \frac{38\,145}{07\,629} = \frac{48\,135}{09\,627}.$$

$$5 = \frac{14\,685}{02\,937} = \frac{14\,865}{02\,973} = \frac{16\,485}{03\,297} = \frac{18\,645}{03\,729}$$

$$= \frac{46\,185}{09\,237} = \frac{48\,615}{09\,723}. \qquad 5 = \frac{67\,920}{13\,584} = \frac{69\,270}{13\,854}$$

$$= \frac{72\,690}{14\,538} = \frac{76\,920}{15\,384} = \frac{92\,670}{18\,534}. \qquad 8 = \frac{37\,528}{04\,691}$$

$$6 = \frac{17\,658^*}{02\,943}. \qquad 6 = \frac{27\,918^*}{04\,653}. \qquad 6 = \frac{34\,182^*}{05\,697}. = \frac{75\,328}{09\,416}$$

$$7 = \frac{16\,785}{02\,394} = \frac{17\,568}{04\,392}. \qquad 7 = \frac{41\,832^*}{05\,976}. = \frac{83\,752}{10\,469}.$$

$$8 = \frac{36\,712}{04\,589} = \frac{71\,632}{08\,954}. \qquad 8 = \frac{46\,328}{05\,791} = \frac{84\,632}{10\,579}.$$

$$8 = \frac{59\,368}{07\,421} = \frac{85\,936}{10\,742}. \qquad 8 = \frac{63\,528}{07\,941} = \frac{86\,352}{10\,469}.$$

$$8 = \frac{67\,152}{08\,394} = \frac{67\,512}{08\,439}. \qquad 8 = \frac{74\,816}{09\,352} = \frac{76\,184}{09\,523}.$$

$$8 = \frac{76\,248}{09\,531} = \frac{87\,624}{10\,953}. \qquad 8 = \frac{98\,760^*}{12\,345}.$$

*) Aus den mit einem Stern gekennzeichneten Darstellungen gehen durch Zifferumstellungen keine andern gleichartigen hervor.

3. Darstellungen der Zahl 1.

Die Zahl 1 läßt sich aus sämtlichen 10 Ziffern ohne Wiederholung in Form von folgenden **48 Bruchpaaren** darstellen:

$$1 = \frac{1}{2} + \frac{3485}{6970} = \frac{1}{2} + \frac{3548}{7096} = \frac{1}{2} + \frac{3845}{7690}$$

$$= \frac{1}{2} + \frac{4538}{9076} = \frac{1}{2} + \frac{4835}{9670} = \frac{1}{2} + \frac{4853}{9706}.$$

$$1 = \frac{1}{2} + \frac{4685}{9370} = \frac{1}{2} + \frac{4865}{9730}. \quad 1 = \frac{2}{4} + \frac{0793}{1586}$$

$$1 = \frac{2}{4} + \frac{0679}{1358} = \frac{2}{4} + \frac{0769}{1538}. \quad = \frac{2}{4} + \frac{3079}{6158}.$$

$$1 = \frac{3}{6} + \frac{0729}{1458} = \frac{3}{6} + \frac{0792}{1584} = \frac{3}{6} + \frac{0927}{1854}$$

$$= \frac{3}{6} + \frac{2079}{4158} = \frac{3}{6} + \frac{2709}{5418} = \frac{3}{6} + \frac{2907}{5814}$$

$$1 = \frac{3}{6} + \frac{1485}{2970} = \frac{3}{6} + \frac{4851}{9702}.$$

$$1 = \frac{07}{14} + \frac{269}{538}. \quad 1 = \frac{07}{14} + \frac{293}{586} = \frac{07}{14} + \frac{329}{658}.$$

$$1 = \frac{09}{18} + \frac{267}{538}. \quad 1 = \frac{09}{18} + \frac{273}{546} = \frac{09}{18} + \frac{327}{654}.$$

$$1 = \frac{13}{26} + \frac{485}{970}. \quad 1 = \frac{15}{30} + \frac{486}{972}. \quad 1 = \frac{16}{32} + \frac{485}{970}.$$

$$1 = \frac{23}{46} + \frac{079}{158}. \quad 1 = \frac{27}{54} + \frac{093}{186} = \frac{27}{54} + \frac{309}{618}.$$

$$1 = \frac{27}{54} + \frac{069}{138}.$$

$$1 = \frac{29}{58} + \frac{067}{134}. \quad 1 = \frac{29}{58} + \frac{073}{146} = \frac{29}{58} + \frac{307}{614}.$$

$$1 = \frac{31}{62} + \frac{485}{970}. \quad 1 = \frac{32}{64} + \frac{079}{158}. \quad 1 = \frac{35}{70} + \frac{148}{296}$$

$$1 = \frac{38}{76} + \frac{145}{290} = \frac{38}{76} + \frac{451}{902}. \quad = \frac{35}{70} + \frac{481}{962}.$$

$$1 = \frac{45}{90} + \frac{138}{276} = \frac{45}{90} + \frac{381}{762}. \quad 1 = \frac{45}{90} + \frac{186}{372}.$$

$$1 = \frac{46}{92} + \frac{185}{370}. \quad 1 = \frac{48}{96} + \frac{135}{270} = \frac{48}{96} + \frac{351}{702}.$$

B. Darstellungen ganzer Zahlen in Form von gemischten.

Bezeichnet g die darzustellende ganze Zahl, $a + \frac{Z}{N}$ die ihr gleichwertige gemischte, dann ergibt sich die Gleichung:

$$g = a + \frac{Z}{N}.$$

Aus dieser folgt:

$$N = \frac{1}{g - a} \cdot Z,$$

also für

$g = 5$	7	9	....
$a = 2$	3	4	....
$N = \frac{1}{3} \cdot Z$	$\frac{1}{4} \cdot Z$	$\frac{1}{5} \cdot Z$	....

Ist a eine $\left.\begin{matrix}1\text{=}\\2\text{=}\end{matrix}\right\}$ ziffrige Zahl, so bedeutet Z eine $\left.\begin{matrix}5\text{=}\\4\text{=}\end{matrix}\right\}$ ziffrige und N eine $\left.\begin{matrix}4\text{=}\\4\text{=}\end{matrix}\right\}$ ziffrige Zahl.

1. Darstellungen 1- und 2ziffriger Zahlen.

Die Verfahrungsweisen, welche oben bei den Darstellungen der Zahl 2 in Form von Brüchen Anwendung fanden, führen auch bei den Darstellungen ganzer Zahlen in Form von einfach gemischten zum Ziel, so daß es sich erübrigt, darauf zurückzukommen. Darstellungen der verlangten Art sind folgende:

$$5 = 2\,\frac{10974}{3658} = 2\,\frac{17049}{5683} = 2\,\frac{19074}{6358}.$$

$$5 = 3\,\frac{12970}{6485} = 3\,\frac{17092}{8546} = 3\,\frac{17290}{8645}.$$

$$6 = 2\,\frac{34076}{8519} = 2\,\frac{36740}{9185}. \quad 6 = 3\,\frac{20457}{6819}$$

$$= 3\,\frac{20754}{6918} = 3\,\frac{24507}{8169} = 3\,\frac{27504}{9168}.$$

$$7 = 3\,\frac{20784}{5196} = 3\,\frac{24780}{6195} = 3\,\frac{27804}{6951}.$$

$$7 = 4\,\frac{20517}{6839} = 4\,\frac{25107}{8369}. \quad 8 = 3\,\frac{45860}{9172}.$$

$$= 3\,\frac{46085}{9217} = 3\,\frac{48560}{9712} = 3\,\frac{48605}{9721}.$$

$$8 = 6\,\frac{10478}{5239} = 6\,\frac{10784}{5392} = 6\,\frac{18470}{9235}$$

$$= 6\,\frac{18704}{9352}. \quad 9 = 4\,\frac{13590}{2718} = 4\,\frac{13905}{2781}.$$

$$10 = 1\,\frac{85203^*}{9467}. \quad 10 = 6\,\frac{19032}{4758} = 6\,\frac{30192}{7548}.$$

$$11 = 9\,\frac{10728}{5364} = 9\,\frac{10872}{5436} = 9\,\frac{12708}{6354}$$

$$11 = 6\,\frac{17290}{3458} = 6\,\frac{17920}{3584} = 6\,\frac{19270}{3854}$$

$$= 6\,\frac{21790}{4358} = 6\,\frac{27190}{5438} = 6\,\frac{29170}{5834}.$$

$$12 = 6\,\frac{34902^*}{5817}. \quad 12 = 8\,\frac{19052^*}{4763}. \quad 13 = 7\,\frac{50214^*}{8369}.$$

$$13 = 9\,\frac{10548}{2637} = 9\,\frac{14508}{3627} = 9\,\frac{15048}{3762}.$$

$$14 = 9\,\frac{17280}{3456} = 9\,\frac{17820}{3564} = 9\,\frac{18270}{3654}$$

$$= 9\,\frac{21780}{4356} = 9\,\frac{27180}{5436} = 9\,\frac{28170}{5634}.$$

$$14 = 9\,\frac{35640}{7128} = 9\,\frac{36405}{7281} = 9\,\frac{40635}{8127}$$

*) Auch dieſe mit einem Stern gekennzeichneten Darſtellungen liefern durch Ziffernumſtellungen keine anderen gleichartigen Darſtellungen.

$$= 9\,\frac{43560}{8712} = 9\,\frac{43605}{8721}.\quad 14 = 12\,\frac{9076}{4583}.$$

$$= 12\,\frac{9670}{4835} = 12\,\frac{9706}{4853}.\quad 17 = 9\,\frac{38016^*}{4752}.$$

$$15 = 9\,\frac{21870}{3645} = 9\,\frac{27810}{4635}.\quad 17 = 12\,\frac{4865^*}{0973}.$$

$$17 = 12\,\frac{3485}{0697} = 12\,\frac{3845}{0769} = 12\,\frac{4835}{0967}.$$

$$23 = 21\,\frac{9370^*}{4685}.\quad 28 = 24\,\frac{3156}{0789} = 24\,\frac{3516}{0879}.$$

$$32 = 30\,\frac{9172}{4586} = 30\,\frac{9712}{4856}.\quad 36 = 32\,\frac{6980^*}{1745}.$$

$$40 = 35\,\frac{8640^*}{1728}.\quad 40 = 37\,\frac{5082^*}{1694}.\quad 44 = 40\,\frac{7852^*}{1963}.$$

$$48 = 45\,\frac{3807}{1269} = 45\,\frac{8073}{2691}.$$

$$50 = 45\,\frac{6390}{1278} = 45\,\frac{9360}{1872}.\quad 65 = 60\,\frac{9235^*}{1847}.$$

$$80 = 75\,\frac{9230}{1846} = 75\,\frac{9320}{1864}.\quad 83 = 78\,\frac{1465^*}{0293}.$$

$$95 = 90\,\frac{6435^*}{1287}.$$

$$98 = 93\,\frac{7280}{1456} = 93\,\frac{7820}{1564} = 93\,\frac{8270}{1654}.$$

2. Darstellungen der Zahlen 10 und 100.

$$10 = 1\,\frac{36}{72} + 8\,\frac{45}{90} = 2\,\frac{18}{36} + 7\,\frac{45}{90}.$$

$$100 = 2\,\frac{4}{8} + 97\,\frac{65}{130} = 2\,\frac{5}{10} + 97\,\frac{43}{86}$$

$$= 3\,\frac{2}{4} + 96\,\frac{85}{170} = 7\,\frac{5}{10} + 92\,\frac{34}{68}$$

---

*) Auch diese mit einem Stern gekennzeichneten Darstellungen liefern durch Zifferumstellungen keine anderen gleichartigen Darstellungen.

$$= 12\,\frac{3}{6} + 87\,\frac{45}{90} = 19\,\frac{3}{6} + 80\,\frac{27}{54}$$

$$= 23\,\frac{4}{5} + 76\,\frac{18}{90} = 28\,\frac{3}{6} + 71\,\frac{45}{90}$$

$$= 29\,\frac{3}{6} + 70\,\frac{54}{108} = 49\,\frac{1}{2} + 50\,\frac{38}{76}.$$

Unsere Haustiere in Sprichwort und Redensart.

Von **Dr. Paul Zinck.**[1])

In neuerer Zeit, da man sich allerorten auf sein Volkstum besinnt, ist auch die Mundart wieder mehr zu Ehren gekommen; man sieht sie nicht mehr als eine schlimme Feindin an, die man auf jeden Fall mit Stumpf und Stiel ausrotten müsse, wenn man auch der Ansicht ist, daß ihr neben der Schriftsprache nur ein beschränkter Einfluß zur Verfügung stehen darf. Man hat nicht nur einsehen gelernt, daß an ihr die Entwicklung unserer Muttersprache überhaupt oft besser studiert werden kann, als an der Schriftsprache mit ihren vielfach abgeschliffenen Formen, sondern daß sie auch durch ihren Reichtum an Bildern aus Natur und Menschenleben, also durch die konkrete, allen verständliche Art ihres Ausdrucks in Wort und Satz ein reicher Schatz ist, dessen Hilfe man oft im Unterricht da in Anspruch nehmen kann, wo die Schriftsprache mit ihren abstrakteren Formen eine sehnlichst gewünschte Erläuterung versagt. „Vergleiche und Bilder sind dem Volke förmlich ans Herz gewachsen. Erst was es sich im Bild vor die Augen zaubern kann, versteht es vollkommen." So reich das Volk nun an solchen Bildern und Vergleichen ist, so viele neue es noch heute mit schöpferischer Kraft hervorbringt, so scheint es doch an vielen von ihnen ein größeres Wohlgefallen gefunden zu haben, so daß es sie stereotyp in gewissen Redewendungen anwendete, die dadurch Eigentum ganzer Gaue und Stämme, ja des ganzen Volkes geworden sind und in letzterem Falle zwar der Form nach ihren mundartlichen Charakter verloren haben und daher meist im Gewande der Schriftsprache auftreten, aber in bezug auf ihren Inhalt tiefe Blicke in das Denken und Fühlen des Volkes tun lassen. In diesen Redensarten und Sprichwörtern spielen die Pflanzen und besonders die Tiere eine große Rolle. „Das deutsche Volk hat stets für die

[1]) Neben einer Reihe von Sprichwörter- und Redensarten-Sammlungen und Programmarbeiten sind bes. verwendet worden: 1. Schrader, Bilderschmuck deutscher Sprache; 2. Borchardt-Wustmann, Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmunde; 3. Thiele, Luthers Sprichwörtersammlung.

Tierwelt ein warmes, ihre Freuden und Leiden verstehendes Herz gehabt", es hat sich stets einer tiefen Naturbetrachtung hingegeben und zwischen Tier- und Menschenleben vor allem sinnige Parallelen gezogen, in der Mythologie, in der Tiersage wie in der Fabel, im Sprichwort wie in der Redensart Tiergestalten personifiziert, menschliches Denken und Handeln, menschliche Tugenden und Laster auf sie übertragen. Neben den Tieren, denen früher der Deutsche viel mehr in Wald und Feld begegnete als heutzutage, neben Fuchs und Wolf, Bär, Hase usw. sind es natürlich vor allem die Haustiere gewesen, die in Sprichwort und Redensart Eingang gefunden haben, diese Tiere, mit denen der Mensch Freud' und Leid teilte, die ihm treue Helfer bei der täglichen Arbeit waren und einen Teil seines Lebensunterhaltes lieferten, die in ihrer Lebensart eingehend zu beobachten er Tag für Tag Gelegenheit hatte, denen gegenüber er aber auch seine Erhabenheit als höheres Wesen am meisten fühlen lernte. Ihrem Vorkommen in Sprichwort und Redensart nachzugehen, soll die Aufgabe folgender Ausführungen sein.

Die Zahl der Sprichwörter und Redensarten, in denen die Haustiere eine Rolle spielen, ist eine so große, daß natürlich nur eine Auswahl von ihnen dargeboten werden kann; aber auch diese schon wird zeigen, wie man aus ihnen eine Fülle von Anregungen für sich selbst wie für den Unterricht erhalten kann.

Die meisten unserer Sprichwörter und Redensarten, auch diejenigen, die unsere Haustiere zu Rate ziehen, sind sehr alt; wir finden sie schon in den ältesten Sprichwörtersammlungen, in die sie ja gewiß erst aufgenommen worden sind, nachdem sie schon lange gangbare Münze gewesen waren; ja viele von ihnen sind dem Sprachschatze fremder Völker entlehnt; die Tiere haben ja in allen Naturreligionen eine wichtige Rolle gespielt, sie haben vielfach göttliche Verehrung genossen, sie bilden bei allen Völkern den Mittelpunkt zahlreicher Sagen und Märchen, sie sind in den Fabeln aller Völker Spiegelbilder menschlichen Wesens. Zum Beweise mögen nur einige Beispiele dienen, die der heiligen Schrift entnommen sind: Wer den Reichtum für seinen Gott hält, betet das goldene Kalb an, wie das Volk Israel in der Wüste (2. Mos. 32); wer sich heimlich eines anderen Hilfe bedient, pflügt mit fremdem Kalbe, wie Simson Richter 14, 18 sagt; wer für andere büßen muß, ist der Sündenbock, er gleicht dem Bock, der am großen Versöhnungstage mit den Sünden des ganzen israelitischen Volkes belastet, in die Wüste gejagt wurde (3. Mos. 16); das gleiche Tier spielt eine Rolle in der Redensart „die Schafe von den Böcken scheiden" (Matth. 14, 32 ff. Gl. v. j. Gericht). Wer unversehens ein großes Glück genießt, der geht wie Saul einen Esel suchen und findet eine Krone (1. Sam. 9—10); wer etwas

Schönes dem bietet, der es nicht zu würdigen versteht, wirft Perlen vor die Säue (Matth. 7, 6), und wer jemanden nicht richtig entlohnt, wie er es verdient, der vergeht sich gegen das biblische Gebot (5. Mos. 25, 4): Man soll dem Ochsen, der da drischet, nicht das Maul verbinden. Eine Mahnung Jesu an seine Jünger lautet: Seid klug wie die Schlangen und ohne Falsch wie die Tauben (Matth. 10).

Von unseren deutschen Redensarten sind wohl diejenigen die ältesten, die einen dunklen mythologischen oder sagenhaften Hintergrund haben. Manche von diesen sind gerade zu einem ganz besonders festen Eigentum des Volkes geworden. So sagt man z. B., wenn einem das Haus angezündet worden ist: Es ist ihm der rote Hahn auf das Dach gesetzt worden. „Der Hahn kräht in der Frühe und kündet den Tag an; deshalb ist er ein altes Sinnbild des anbrechenden Lichtes, der auflodernden Flammen; besonders der rote Hahn bedeutet das flackernde Feuer; in der altnordischen Göttersage spielt ein roter Hahn eine ganz bestimmte Rolle: er heißt Fjalar und verkündigt mit seinem Krähen das Anbrechen der Götterdämmerung" (Borchardt-Wustmann). Fast noch mehr in Gebrauch ist die Redensart: Da liegt der Hund begraben, d. h. das ist's, worauf es ankommt. Wenn auch ihr Ursprung nicht ganz sicher ist, so hat doch die Deutung viel für sich, daß man sie mit dem Volksglauben in Verbindung bringt, nach dem Hunde auf vergrabenen Schätzen lagern. Die Katze war ein heiliges Tier der Göttin Freia, der Lebens- und Liebesmutter. Mit dieser mythologischen Bedeutung hängen verschiedene Redensarten zusammen, z. B.: Es ist jemand verliebt, wie eine Katze — oder: Wer die Katze gern hat, bekommt eine schöne Frau. Wenn eine Braut am Hochzeitstage schönes Wetter hat, heißt es: Die hat die Katze gut ausgefüttert. Auch die bekannte Beruhigungsformel „Heile, Kätzchen, heile — Katze hat 4 Beine — hat 'nen langen Schwanz, morgen ist es wieder ganz", die man Kindern gegenüber gern anwendet, wenn sie sich verletzt haben, steht in diesem Zusammenhange. Auch die Redensart „einen ins Bockshorn jagen" beruht wohl auf mythologischem Grunde. Grimm bemerkt, „daß den Schwüren und Flüchen bei dem Bock als Teufel wohl der Gedanke an des heidnischen Donnerers Bocksgespann zugrunde liege, und sagt ausdrücklich, daß den Teufel, der in allen übrigen Gliedern wie ein Mensch geformt sei, Bocksohr, Bocksohr, Schwanz und Pferdefuß verrate." Die Redensart heißt dann: einen so einschüchtern, so in die Enge treiben, daß er vor Angst dem Teufel gerade in das Horn läuft (vgl. dem Löwen in den Rachen jagen, ins Mauseloch jagen). Vielleicht läßt sich die Redensart auch auf eine Figur der griechischen Mythologie, den Pan, zurückführen, den man mit dem „Bockelmann" der deutschen Kinder vergleichen könnte; der Ausdruck

„panischer Schrecken" scheint wenigstens darauf hinzudeuten. Unter „Bock" versteht man vielfach den Teufel selbst. „Hol dich der Bock" bedeutet: Hol dich der Teufel. Ihn meint man auch bei den Verwünschungsformeln: Daß dich der Bock stoße, schände usw. Nach Schrader hat man aus Bock oder Bocks die Glimpfworte Box oder Pox, Botz oder Potz gemacht, die z. B. in den vielfach angewendeten Redewendungen „Potz Blitz" und „Potz tausend" vorkommen. An den Teufel, der nach dem Volksglauben verborgene Schätze zeigt, hat man auch zu denken, wenn zu jemandem, der unversehens viel Geld eingenommen hat, gesagt wird: Dir ist der Bock eingegangen. Weniger bekannt ist der Ausspruch „auf einem fahlen Pferde gesehen werden", d. h. über einer bösen Geschichte ertappt werden, eine Schwäche verraten, den man mit Wotans wildem Heere in Verbindung bringt.

Viele der Redensarten, in denen ein Haustier genannt ist, stehen in fast gar keiner oder nur ganz oberflächlicher Beziehung zu diesem. Dann und wann scheint der Name desselben nur des Reimes wegen angewendet worden zu sein, z. B.: Man wird alt wie eine Kuh und lernt immer dazu. — Gott schenkt die Kuh, aber nicht den Strick dazu. — Pfarrers Kinder und Müllers Küh, wenn die geraten, ist's gutes Vieh. — Willst du lange leben gesund, iß wie die Katze, trink' wie ein Hund. — Meist frißt Katze und Hund, was man spart für den Mund. — Wer länger liegt, als sieben Stund', ist fauler als ein Schäferhund. — Krank wie ein Huhn, viel fressen und nichts tun. — Viel besser krähet jeder Hahn, so er die Kehle feuchtet an. Manche dieser Redensarten, auch der ungereimten, enthalten bittere Ironie und beißenden Spott; z. B.: „Vor Liebe frißt der Wolf das Schaf" — oder „Aus Liebe zum Talg leckt die Katze den Leuchter", sagt man von einem, der sich durch sinnliche Begier zum Unrecht verleiten läßt. „Wer das Glück hat, dem kälbern die Ochsen", heißt es von einem anderen, dem man sein unverdientes Glück neidet. „Es ist nicht not, daß man die Sau schere," ruft man dem zu, der unnötige Arbeit verrichtet. Von dem, der so tut, als wenn er sich vor Arbeit zerreißen möchte und dessen Tun dabei sinnlos ist, gilt das Wort: „Er hat von sieben Gänsen Wurst zu machen." Der neugierige Frager fragt noch der Kuh das Kalb ab; dem neugierigen Kinde, daß den Inhalt ihm verborgener Dinge ergründen möchte, antwortet man wohl scherzhaft: „Es gibt gebackene Lämmerschwänzchen." Der Vertrauensselige, der jeden in seine intimsten Familienverhältnisse einweiht, erzählt alle seine Hühner und Gänse. Der Zerstreute sucht den Gaul und reitet darauf. Viele dieser allgemeinen Redensarten zeigen einen gewissen Parallelismus zwischen tierischem und menschlichem Wesen und Tun, zum Teil in recht derber Form, z. B.: Es geht den

Menſchen wie den Leuten und den Ochſen wie dem Rindvieh. — Mit Hunden fängt man Haſen, mit Lob die Narren und mit Geld die Frauen. — Laß die Leute reden und die Hunde bellen. — Den Ochſen hält man beim Strick, den Mann beim Wort, das Pferd beim Zaume, den Mann beim Wort. In bunter Unordnung mögen noch einige Beiſpiele dieſer Art aufgezählt werden: „Wenn die Kuh den Schwanz verloren hat, merkt ſie erſt, wozu er gut geweſen iſt.“ So geht es dem, der den Nutzen ihm durch täglichen Gebrauch vertrauter Gegenſtände erſt dann einſieht, wenn ſie ihm verloren gegangen ſind. „Mit dem kann man ein Pferd mauſen“ gilt für den, mit dem man ein ſchwieriges, Liſt und Verſchlagenheit erheiſchendes Werk durchführen kann. „Beſſer eine alte Mähre, als gar kein Pferd“ lehrt uns den tatſächlichen Beſitz zu ſchätzen, Worte wie folgende: „Vier Kühe wohl gewartet ſind beſſer wie acht ſchlecht gewartet.“ — „Wes die Kuh iſt, der nehme ſie beim Schwanze“ oder „Wem die Kuh gehört, der faſſe ſie bei den Hörnern“ — dieſen zu wahren. Ein anderes: „Wenn man das Ferkel beut, ſoll man den Sack zuhalten“ mahnt, ebenſo wie dieſes „Will man dir ſchenken eine Kuh, lauf alsbald mit dem Strick hinzu“, zur rechten Zeit zuzugreifen, wenn es Neues zu erwerben gibt. Das Walten der göttlichen Vorſehung dabei, der man aber nicht allein alles überlaſſen ſoll, deutet der Spruch an: „Gott gibt einem wohl den Ochſen, aber nicht bei den Hörnern.“ Von der Zweckmäßigkeit des von Gott Geſchaffenen ſpricht das Wort: „Gott ließ der Ziege den Schwanz nicht länger wachſen, als ſie ihn braucht.“ — Eine Reihe allgemeiner Redensarten führt uns in Verhältniſſe des Familien- und ſozialen Lebens ein. Manches Wort will uns andeuten, daß die Kinder meiſt nach den Eltern geraten und daß Art nicht von Art läßt, z. B.: Wie das Kätzchen, ſo die Katze. — Dem Kalbe folgt die Kuh. — Tauben brüten keine Sperber. — Der Eſel graut ſchon im Mutterleibe. Die Art, die ihnen von den Eltern vererbt worden iſt, behalten ſie dann auch Zeit ihres Lebens bei: Ein Eſel bleibt ein Eſel, und käme er gen Rom. — Bring eine Katze nach England, ſie wird miauen. — Reiſt eine Katze, ſo kommt ein Mäuſefänger wieder. — Es flog eine Gans wohl über den Rhein, ſie kam als Gigack wieder heim. Viele Kinder wollen es den Eltern zu früh gleich tun; ſie werden bald vorlaut, und dann „möchte das Ei klüger ſein als die Henne oder das Kalb als die Kuh.“ Gereimt hat den gleichen Sinn der Spruch: „Es iſt kein Hühnchen noch ſo klein, es möcht' übers Jahr eine Henne ſein.“ Daran ſind gar oft die Eltern durch ihre Erziehung ſelbſt ſchuld: „Es zog ſchon mancher ein Füllen auf, das ihn ſelbſt vors Schienbein ſchlug. Manche Leute können freilich ihre Kinder nicht zeitig genug reif bekommen; ſie fordern von ihnen geſetztes Weſen, wenn

man sie sich noch in ihrer Jugendlust tummeln lassen muß; sie vergessen, daß alle Pferde Füllen gewesen sind — oder: Alte Kuh gar leicht vergißt, daß sie eine Kalbe gewesen ist. Auf ungesunde soziale Verhältnisse weisen schließlich Redensarten wie folgende hin. „Des Schulzen Kuh und eines andern Kuh sind zweierlei Kühe" ist ein Wort, das sich gegen den Nepotismus richtet. „Wie kommt Kuhdreck an den Balken" ist ein derber Ausspruch, der die Verwunderung darüber enthält, wie niedrig gesinnte Menschen in hohe Lebensstellungen gelangen können.

Aus der reichen Fülle der Redensarten allgemeinen Inhalts ist das nur eine dürftige Auswahl. Sie kann immer schon beweisen, daß auf das Wesen der einzelnen Tiere in ihnen so wenig Bezug genommen ist, daß man in den meisten von ihnen getrost einen anderen Tiernamen einsetzen könnte; das Tier hat wohl immer aber seinen Namen leihen müssen, das bei dem, der die Redensart prägte, eine besondere Rolle spielte; ein Vergleich mit ihm schien immer, weil am konkretesten, am wirksamsten zu sein.

Eine weitere Gruppe von Redensarten steht mit den äußeren Körper- und Lebensverhältnissen der Haustiere im Zusammenhange. Es werden oft Parallelen mit ähnlichen Verhältnissen der Menschen gezogen; in den meisten Fällen findet aber eine doppelte Übertragung statt, indem auch auf geistige und sittliche Vorgänge Bezug genommen wird. Natürlich sind es immer vom Gewöhnlichen abweichende Erscheinungen, die zur Prägung der Redensart Anlaß gaben. So ist, um bei der Gestalt zu beginnen, ein beleibter Mensch dick wie ein Mops; bei wem die Beine von den Knien an auswärts gehen, der ist kuhbeinig; ein dritter ist steif wie ein Bock. Die hier berührte Eigenart des Körperbaus beim Ziegenbock hat die Veranlassung zur Benennung verschiedener Gegenstände gegeben, so des Sitzbocks am Schreibpult, des Sägebocks, des Bocks, der beim Billardspielen mit den Fingern gestellt wird usw., während man beim Eisbock und beim Sturmbock, mit dem man im Mittelalter die Mauern einrannte, mehr an die Hörner gedacht hat. Um auffallende Größe und zugleich Grobheit in der äußeren Form zu bezeichnen, denkt man an Pferd und Ochsen. Meerrettich ist vielleicht Marrettich oder Pferderettich; ebenso wie hier hat man bei Pferdeigel, Roßkümmel, Roßkastanie, Pferdebohne auf das Grobe, Starke, Gemeine hindeuten wollen. In manchen Gegenden bezeichnet man einen, der in auffallendem Wohlstande sich befindet, als ochsig reich; wer sich unbändig freut, freut sich ochsig. Daß die Körpergröße nicht in allen Fällen von Wert ist, will das Wort sagen: Wenn es an der Größe läge, könnte die Kuh einen Hasen erjagen. Einen Vorteil haben die starken, knochigen Haustiere allerdings; sie können nicht nur dort, wo es rein körperliche Kraft zu entwickeln gibt, in

die Schranken treten — wie auch mancher Mensch infolge seiner Kraft Roßarbeit leisten kann — sie können vor allem auch viel vertragen. Wenn deshalb an einen Menschen etwas herantritt, was über das zu ertragende Maß hinausgeht, äußert er sich wohl: Das bringt einen Gaul um.

Als auffälliges äußeres Merkmal hat weiterhin die Farbe zu sprachlichen Bildern Anlaß gegeben; verschiedene Redensarten geben zu verstehen, daß auf diese, also auf das Äußere, nicht zu großer Wert gelegt werden darf: Man kauft daher den Ochsen nicht teurer, weil er bunt ist. Da die einfarbigen Tiere die Regel bilden, die mehrfarbigen, scheckigen die Ausnahme, so konnte von einem Menschen, der durch seine Eigenart in irgendwelchem Sinne von dem anderen absticht, gesagt werden: er ist bekannt wie ein bunter oder scheckiger Hund. Bei verschiedenen Haustieren ist weiß die Hauptfarbe, schwarz die seltener auftretende; schon aus diesem Grunde, besonders aber wohl deshalb, weil „weiß" immer angenehme Gefühle auslöst, tritt dieses in der Sprache als Symbol der Unschuld, des Nützlichen, des Guten überhaupt auf; das schwarze Schaf aber z. B. ist das Schreckbild des Kinderliedes, und das aus der Art geschlagene Kind in einer Familie nennt man hier und da ein schwarzes Schaf. Eine alte Wetterregel lautet: Die weiße Gans brütet gut, die schwarze nicht; d. h. die Schneedecke, die gegen den Winterfrost schützt, gewährleistet einen fruchtbaren Sommer, der schwarze, schmutzige Winter ohne Schnee aber richtet unter Umständen großen Schaden an.

Fast jedes Haustier hat weiterhin einen Körperteil, der durch Größe, Gestalt, Verwendung usw. auffällt und dadurch zu Vergleichungen Anlaß gibt. An der Spitze marschiert da der Esel mit seinen langen Ohren, einem Erkennungszeichen, das er nie verleugnen kann; daher heißt es: An der Red' erkennt man den Toren, wie den Esel an den Ohren; und dem, der in seinem Tun dem Langohr ähnelt, streckt man deshalb den Esel, d. h. man stellt das Bild der langen Eselsohren dar, indem man den kleinen und den Zeigefinger gegen ihn ausstreckt, während man die übrigen Finger in die Hand biegt. Das Kalb hat blöde Augen; besonders wenn es dem Schlachtmesser ausgeliefert wird, zeigt es mit seinem Blick ein Bild vollständigster Hilflosigkeit; wer einen durch Blödigkeit der Augen unschönen Gesichtsausdruck zeigt, verdreht daher die Augen wie ein gestochenes Kalb. Der Sitz der Kraft beim Ochsen sind hauptsächlich seine Hörner, in denen er selbst nicht die geringste Empfindung hat; ist es deshalb gut, den Ochsen, um ihn in seine Gewalt zu bekommen, bei den Hörnern zu fassen, d. h. im übertragenen Sinne, das Ding beim richtigen Ende anzugreifen, so ist es Torheit, wie der Volksmund sagt, einen Ochsen ins Horn zu kneipen.

Die Hauptwaffe des Hundes sind seine Zähne; man soll deshalb den Hund nicht nach den Haaren, sondern nach den Zähnen, den Menschen nicht nach Äußerlichkeiten, sondern nach seinen Charaktereigenschaften schätzen. Auch beim Pferde sind die Zähne von besonderer Wichtigkeit, weil man an ihnen deren Alter erkennt; deshalb lautet ein bekanntes Wort: Einem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul, d. h. geschenkte Dinge betrachtet man sich nicht so genau nach ihrem Werte; der Volkswitz hat zu diesem Spruch gerade noch viele Analogien gebildet. — Einen unschönen, allzulangen, dürren Hals, besonders bei Frauen, nennt man einen Gänsehals; den Gegensatz dazu bildet der Schwanenhals. Nun vom vorderen zum hinteren Ende des Körpers: Das Lamm bewegt fortwährend sein Schwänzchen; die Unruhe dieses Körperteiles wird in Parallele gesetzt zu der rascheren Bewegung des menschlichen Herzens beim Eintritte mancher Affekte; dann wackelt das Herz wie ein Lämmerschwänzchen. Die Hühner fallen dadurch auf, daß ihr Schwanz immer aufgerichtet ist; „Hühnern den Schwanz aufbinden" hat deshalb die Bedeutung: eine unnötige Arbeit verrichten. Bezüglich der Extremitäten sei zunächst auf die Redensart „nur ein Stückchen wie eine Pferdezehe" hingewiesen; diese ist ironisch gemeint; das Pferd hat von den Haustieren die größten Zehen; man bezeichnet deshalb damit gewöhnlich ein recht respektables Stück Fleisch oder Wurst. Der Kuhfuß mit dem Unterschenkel dazu ähnelt dem Gewehrkolben; deshalb heißt „den Kuhfuß tragen": Soldat sein. Die Fußspuren der Hühner und Gänse spielen in der Schrift eine Rolle; die „Gänsefüßchen" sind allen bekannt, ebenso die Äußerung über schlechte Schrift: Es sieht aus, als wenn Hühner (oder auch Krähen) über das Papier gelaufen wären. Das wichtigste Kennzeichen der Vögel sind die Flügel. Darauf spielt das derbe Wort an: Der — nämlich einer dummen, weiblichen Person — fehlen zur Gans bloß noch die Flügel. Das ähnliche Aussehen der Haut bei der gerupften Gans und bei einem Menschen, der friert oder einen plötzlichen Schreck bekommen hat, bei dem es ihn wohl „„eiskalt" überläuft, hat zu der bekannten Redeweise Anlaß gegeben: Es bekommt jemand Gänsehaut. Die feinen Federchen der jungen Gänse ähneln dem ersten Barthauche mancher Jünglinge, die daher noch mit den Gänsen im Streite liegen. Natürlich soll dadurch zugleich auf ein gewisses Manquo im Intellekt hingewiesen werden. Auch die graue Bedeckung des Esels hat zu einer das entgegengesetzte Lebensalter betreffenden Redensart geführt, die freilich zu dem alten Spruche „Du sollst das Alter ehren" in vollem Widerspruche steht; wenn jemand graues Haar bekommt, sagt man in manchen Gegenden: Bei dem bricht der Esel durch.

Für das Ohr unterscheiden sich die Haustiere durch die jeden

eigentümliche Stimme. Die Tierstimmen entsprechen in ihrer Verschiedenheit den verschiedenen Nuancen des menschlichen Sprachorganes und dessen verschiedenfacher Verwendung. Auch sie sind daher häufig Gegenstand sprachlicher Bilder. Hundegebell, Hähnekrähen, Schnattern der Gänse beleben besonders das Dorf. Ist das Bellen der Hunde einerseits ein Beweis ihrer mit ihrem feinen Gehör zusammenhängenden Wachsamkeit, so ist es andererseits auch, wenn es zu stark auftritt, ein Zeichen von Feigheit; denn ein Hund ohne Furcht wird bald seine Zähne brauchen. Zu Menschen, die vor lauter Drohungen nicht zur strafenden Tat kommen, sagt man daher: Hunde, die sehr bellen, beißen nicht. Geradezu lächerlich kommen uns solche Leute vor, die mit Worten hochstehende, mächtige Menschen angreifen, denen sie nie schaden können; sie gleichen dem Mops, der den Mond anbellt. Gefährlicher sind schon die knurrenden Hunde. Ein Mensch knurrt wie ein Hund, wenn er in seinem Grimm sich nicht mehr halten kann und dieser zum Ausbruch zu kommen droht. Erhöht der wachsame Hund durch sein Bellen die Sicherheit des Dorfbewohners, so macht sich der krähende Hahn auf andere Weise nützlich; er weckte des Morgens den fleißigen Landmann und verkündigt ihm das Wetter. Steht seine Tätigkeit als Wetterprophet auch hier und da, wie eine wohl in allen deutschen Gauen bekannte humoristische Wetteregel beweist, stark in Mißkredit, so heißt es doch in manchen Gegenden: Wenn die Hähne leiern, so wird schlechtes Wetter, und man überträgt wohl auch dieses eigenartige Krähen auf Klagelaute von Kindern, die bei diesen einen Stimmungswechsel andeuten. Freilich krähen die Hähne auch oft nur aus Übermut, nur um sich hören zu lassen; daher sagt man von einer ganz unwichtigen Sache: da kräht kein Hahn darnach. Für den Hahn ist das Krähen das Symbol seiner Herrschaft auf dem Hofe, das Zeichen seiner Männlichkeit; wo es im menschlichen Leben umgekehrt ist, wo „die Henne kräht und der Hahn schweigt", da geht es liederlich zu; damit steht der Spottvers in Zusammenhang: Mädchen, die da pfeifen, Hühner, die da krähen, denen muß man den Kopf auf den Rücken drehen. Die Gänse sind zwar infolge der Rettung des Kapitols durch ihre derzeitigen römischen Schwestern auch in den ehrenvollen Ruf gekommen, wachsame Tiere zu sein, und sie geben gewiß auch heute noch dem Bauer kund, wenn der Feind in ihre Behausung eindringt; aber durch ihr endloses Schnattern den Tag über schaden sie andererseits sehr ihrem Ansehen; man meint, daß sie sich wohl nicht immer Wichtiges zu sagen haben, und überträgt deshalb ihr Tun auf das gehaltlose Schwatzen vieler Menschen, besonders zahlreicher Frauen. „Plappernde Weiber halten Gänsemarkt", sagt der Volksmund, und „drei Weiber und eine Gans machen einen Jahrmarkt" lautet ein Sprichwort, das vor allem auch auf das laute Geräusch mit

Bezug nimmt. Auch das Wort „Man muß die Leute reden lassen, die Gänse können's nicht" gehört hierher; es enthält einen Trost für üble Nachrede und deutet an, daß man Geklatsch nicht höher achten soll als Gänsegeschnatter. — Schließlich sei noch auf einige einzelne Redensarten hingewiesen, die auf die Stimmen anderer Tiere Bezug nehmen. „Wiehern wie ein Pferd", bezieht sich auf lautes, unanständiges Lachen; das Erbrechen nennt man auch Kälbern nach dem häßlichen Geblöke des Kalbes; ein brummiger, mißmutiger Mensch schließlich heißt ein Brummkater. — Von anderen Lebensäußerungen der Haustiere spielen weiter ihre Bewegungen eine Rolle auf unserem Gebiete. Um gleich an eine der letzten Redensarten anzuknüpfen: Kälbern heißt in manchen Gegenden auch: mutwillige Sprünge, alberne Possen machen; andren Orts hat man dafür die Form: das Kalb austreiben. Kinder, die dem mutwilligen jungen Tiere, mehr noch als dem Kalb dem Füllen gleichen, nennt man wohl nach wildeingefangenen Pferden in den Savannen „Wildfänge". Für das tolle und zugleich drollige Treiben der lebenslustigen Kinderwelt hat man auch den Ausdruck „Bocksprünge" oder „Kapriolen machen" (auch Kapriolchen — von capra, die Ziege). Oft kommt es dabei vor, daß das eine oder das andere einen Purzelbock oder Bock schießt, d. h. strauchelt oder fällt. Man denkt dabei an das Bild eines Hals über Kopf fortstürzenden Bockes; schießen heißt hier pfeilschnell fortbewegen (vgl. auch das Schießen des Spargels, das Emporschießen eines Menschen). Im übertragenen Sinne bedeutet „einen Bock schießen" einen Fehltritt, ein Versehen (nicht sittlicher Art) begehen. Vielfach nennt man auch ein Versehen deshalb kurz einen Bock. Die Bewegungen der Ziegen und besonders der Böcke, so flink und munter diese auch sonst sein mögen, sind nicht gerade graziös, sie haben immer etwas Steifes an sich; deshalb meint man mit einem steifen Bock einen in seinen Bewegungen ungeschickten, plumpen, auch mürrischen und störrischen Menschen. Bockstill sein heißt: steif und unbeweglich sein. Bezüglich der Säugetiere soll nur noch ein bekanntes Sprichwort von der Katze Erwähnung finden: Wie eine Katze um den heißen Brei gehen. Wie diese aus Vorsicht sich nicht an den heißen Brei getraut, so gehen viele Leute um die Arbeit herum, auch aus Vorsicht; denn sie könnten sich durch dieselbe Schaden zufügen; deshalb wendet man das Wort auf faule Leute an, die ihre Arbeit nicht ordentlich machen.

Von den Vögeln mögen Hühner und Gänse, Tauben und Enten einige Beispiele liefern. Im Hinblick auf das gravitätische Einherschreiten des Hahnes sagt man von einem eingebildeten, stolz und stutzerhaft einhergehenden Menschen: Er brüstet sich wie ein Hahn oder: er hat den Hahnentritt — oder noch derber: er steigt

wie der Hahn auf dem Miste. Mit dem französischen Worte für Hahn (coq) hängt auch das bekannte Wort kokett = gefallsüchtig zusammen. Die Hühner machen sich vielfach unliebsam durch ihr fortgesetztes Scharren. „Eine Henne scharrt mehr weg als vier Hahnen herzuscharren" sagt schon Luther; das heißt, auf menschliche Verhältnisse übertragen: Eine Frau bringt mehr durch als vier Männer zusammenbringen. Wander zählt zu diesem Sprichworte noch eine ganze Reihe Variationen auf. Die Gänse fallen uns dadurch auf, daß sie oft einzeln hintereinander her laufen; damit hängt die Redensart „im Gänsemarsch gehen" zusammen, die in Leipzig zu einer gewissen sittengeschichtlichen Bedeutung gekommen ist. In Leipzig folgten Ende des 18. Jahrhunderts oft Studenten in langer Reihe Schritt für Schritt einem jungen Mädchen nach, so daß dieses sich gewöhnlich in ein Haus flüchten mußte. Die Unsitte nahm so überhand, daß sie 1811 der Rektor Haubold durch einen Anschlag am schwarzen Brett verbieten mußte. Die Gänse gehen niemals besonders weit von ihrem Hofe weg, ebenso wie der Bauer oft nicht über die Grenzen seines Dorfes, der Spießbürger über das Weichbild der Stadt hinauskommt. Von solchen Leuten sagt man deshalb: Soweit gehen ihre Gänse nicht, d. h. das geht über ihren geistigen Horizont hinaus. Die Tauben sind ein lebhaftes Völkchen; sie kommen und fliegen immer wieder fort; wenn's in menschlichen Wohnungen ähnlich ist, geht es zu wie in einem Taubenschlage. Daß die Enten, überhaupt die Schwimmvögel, so gut schwimmen können, verdanken sie besonders mit ihrem leichten Körperbau. Einer bleiernen Ente wäre es nicht möglich, sich über dem Wasser zu erhalten „Wie eine bleierne Ente schwimmen" heißt deshalb: gar nicht schwimmen können.

Auf die Ernährung beziehen sich folgende Redensarten: Die Kuh frißt mit fünf Mäulern, d. h. sie zertritt auf der Weide mit jedem Fuße so viel, als sie mit dem Maule frißt. Sie milcht durch den Hals, d. h. der Milchertrag richtet sich darnach, wieviel sie frißt. Die Kuh braucht viel Wasser; wer viel trinkt, säuft daher wie eine Kuh, und ein großer Schluck heißt ein Kuhschluck. Auf den guten Appetit der Hunde und solcher Menschen, die viel in freier Luft sich aufhalten, spielt das Wort an: Ein Jäger und sein Hund essen zu jeder Stund. Solche Leute halten auch wie die Hunde die Fasten — nämlich gar nicht. Auch auf die Lebensweise der Katze deuten einige sprachliche Redewendungen hin: Sie hat neun Leben, wie die Zwiebel sieben Häute, d. h. sie ist sehr zählebig. Beim Gewitter zeigt sie sich etwas ängstlich; wer die gleiche Gemütsbewegung durch seine Gesichtsmimik zu erkennen gibt, macht ein Gesicht wie die Katze, wenn's donnert. Dem Kater schreibt man besonders Verliebtheit zu; wer hätte nicht schon zu nächtlicher Stunde die Liebesklage eines solchen an sein Ohr

klingen hören; wer wie er nächtlich auf Liebeswegen wandelt, geht deshalb Katerstiege. Dem jungen Burschen ist vielfach dieses Tun erlaubt, nur darf er nicht in eines anderen Hahnes Nest seine Eier legen, d. h. nicht verbotenen Umgang mit der Frau eines anderen pflegen. Wem das Volk Vergehen dieser Art besonders zutraut, sagt der Spruch: Wer sein Haus will halten rein, lasse weder Studenten noch Tauben hinein. Hier haben wir wieder eine Parallele zwischen äußeren und seelischen Vorgängen, äußerer und seelischer Reinheit. Wenn ein Ehebrecher ertappt wird, steht er da wie ein begossener Hahn; denn wie dem Hahne die Nässe höchst unbequem ist, so wird auch er nicht über die Zornesausbrüche erfreut sein, die sich über ihn ergießen. Der solide Mensch hält es mit den Hühnern; er geht mit ihnen früh zu Bett und steht auch mit ihnen wieder früh auf. Einem Langschläfer, der erst kommt, wenn sie schon munter umherlaufen, ruft man deshalb beim Aufstehen zu: Tritt die Küchlein oder die Puttchen nicht tot. — Von der sittlichen Unsauberkeit zur physischen führen Redensarten, die sich mit dem Schwein beschäftigen. Dieses fühlt sich am wohlsten, wenn es sich im Kote wälzen kann. Daher bezeichnet der Ausdruck „Es ist ihm sauwohl" den höchsten Grad physischen nicht gerade edlen Wohlbehagens. In Auerbachs Keller singen die berauschten Studenten: Uns ist ganz kannibalisch wohl als wie 500 Säuen. In solchem Zustande legen dann die Menschen nicht jedes Wort auf die Goldwage; man hört sie oft die Saugloche läuten, d. h. Zoten reißen. Ein einzelner Mensch mit solcher Lebensart kann bisweilen ein räudiges Schaf sein, das die ganze Herde ansteckt. Mit diesem Worte, das auf einen Übelstand des Zusammenlebens der Herdentiere hinweist, möge das Kapitel über die Redensarten, die mit Äußerlichkeiten der Haustiere in Zusammenhang stehen, abgeschlossen sein.

(Fortsetzung folgt.)

Die Selbstbeherrschung als Diät- und Heilmittel bei Nervosität, der Krankheit unserer Zeit.

Valentin Seifert, Lehrer in Leipzig.

„Tapfer ist der Weltbezwinger,
tapfrer, wer sich selbst bezwang."

„Sich selbst bekriegen ist der schwerste Krieg;
sich selbst besiegen ist der schönste Sieg." (Logau).

Solche Worte müssen betont und zu ernster Mahnung umgestaltet werden in einer Zeit, wo man in Romanen immermehr ein Sichausleben predigt, statt Selbstbeherrschung als mo-

ralische Tat zu preisen. Frenssen sagt in Hilligenlei von einem siebenwöchigen Ehebruche zwischen einem voll entwickelten 23jährigen Mädchen und einem Ehemann, einem Vater von 3 Kindern: „7 Wochen dauerte die Herrlichkeit; 7 heilige, nein: unheilige, nein: heilige Wochen." Und den verständigen (!) Onkel Wedderkop läßt er im Hinblick auf die sexuelle Betätigung körperlich ausgereifter lediger Leute sagen: „Die Natur ist gewaltiger als die Sitte, Gott sei Dank." — Aufgeklärte behaupten, daß Philosophen und Ärzte lehrten, die Abhängigkeit des Geistes von dem Körper sei so groß, daß man selbst alle Verbrechen entschuldigen müsse, ja daß es eigentlich gar keine Verbrechen mehr gebe, da der Verbrecher infolge seiner Hirnzellentätigkeit eben gerade so habe handeln müssen, wie er getan hat, und nicht anders handeln konnte, daß man ihn zu bedauern, nicht anzuklagen habe. Wenn die monistische Auffassung von dem Verhältnis zwischen Körper und Geist in solcher Richtung ausgebeutet wird, dann vernichtet sie alle Moralität, alle Kraft der Tugend, die in der Herrschaft über das Leibliche besteht, und somit alle Selbstbeherrschung, und damit das Höchste, was der Mensch erreichen kann: den Sieg über sich selbst! Mir scheint es gut, gegenüber der Bedingtheit des Geistigen durch das Körperliche über das Goethesche Wort nachzudenken: „Alles, was uns aufklärt, ohne uns die Herrschaft über uns selbst zu geben, ist verderblich." Hufeland schrieb vor 100 Jahren: „Ewig wahr bleibt das Sinnbild, den Menschen als den Reiter eines wilden Pferdes sich zu denken; einen vernünftigen Geist mit einem Tiere vereinigt, das ihn tragen und mit der Erde verbinden, aber von ihm wiederum geleitet und regiert werden soll. — Es zeigt die Aufgabe seines ganzen Lebens. Besteht sie nicht darin, diese Tierheit in ihm zu bekämpfen und der höheren Macht unterzuordnen? Nur dadurch, daß er sich dies Tier unterwirft und sich möglichst unabhängig davon macht, wird sein Leben regelmäßig, vernünftig, sittlich, und so nur wahrhaft glücklich. Läßt er dem Tier die Oberhand, so geht es mit ihm durch, und er wird ein Spiel seiner Launen und Sprünge — bis zum tödlichen Sturze." „Das Leben des Leibes muß dem Leben des Geistes immer untergeordnet und von ihm beherrscht werden, nicht umgekehrt der Geist sich den Launen, Stimmungen und Trieben des Körpers unterordnen." Aber, wird man einwenden, wenn es nun gar keinen selbständigen Geist im Menschen gibt, wenn das, was man früher als Äußerungen eines selbständigen Geistes betrachtet hat, nur auf eine ganz natürliche Nervenzellentätigkeit zurückzuführen ist, nur ein Etwas ist, das ganz allein durch die Funktion von Körperteilen mit Naturnotwendigkeit zustande kommt? Dann verstehe man in nachfolgender Betrachtung unter Geist vielleicht den festen Willen, der als eine durch Gewöhnung sich regelnde, bei gewissen Anlässen sich

immer gleich bleibende, ein entschlossenes Handeln bewirkende Gehirnzellentätigkeit gedacht werden kann. Nebenbei sei bemerkt, daß „Rückständige", welche die monistische Theorie von dem Verhältnis zwischen Körper und Geist noch nicht zum nackten Materialismus geführt hat, sondern an dem Vorhandensein eines selbständigen Geistes festhalten, sich trösten mögen damit, daß Krafft-Ebing, ord. Prof. der Nervenkrankheiten (Graz) in seinem Buche „Über gesunde und kranke Nerven" 1903 sagt: „Wie aus den 500 Millionen Gehirnrindenzellen Empfindung, Denken und Handeln hervorgehen, vermag die heutige Wissenschaft kaum zu ahnen, und es ist fraglich, ob es je menschlichem Forschen gelingen wird, dieses größte Rätsel der Schöpfung zu ergründen."

Die Macht des Geistes (des Gemüts) über das Leibliche erscheint mir auffallend in folgenden Fällen: Selbst heftige Zahnschmerzen hören bisweilen auf dem Weg zum Zahnarzte auf; die psychische Erregung über die zu gewärtigende Zahnoperation läßt dann die Körperschmerzen auf einige Zeit vollständig verstummen. — Herzkrämpfe, nervöse Anfälle schwinden, sobald der bewährte Arzt an das Krankenbett tritt. — Bei zahlreichen von Schlaflosigkeit geplagten Nervenkranken genügt es, wenn das erprobte Schlafmittel als sicherer Schutz gegen die Qualen einer schlaflosen Nacht — nur auf dem Nachttische steht. — Ein Arzt hatte einen Hypochonder von seiner Krankheit durch besonders heilkräftige Pillen befreit. Als der Genesene die Wirkung dieser Pillen rühmte, beging der Arzt den Fehler, ihm zu sagen, daß sie aus nichts anderem als aus Brotkrumen bestanden hatten. Der Genesene, in seinem Vertrauen tief erschüttert, wurde rückfällig und unheilbar. — „Pinel sah, daß bei der allgemeinen leidenschaftlichen Aufregung, welche die französische Revolution hervorbrachte, eine Menge seit Jahren kränklicher und schwächlicher Menschen gesund und stark wurden und besonders die gewöhnlichen Nervenübel der vornehmen und mäßigen Stände ganz verschwanden" (Hufeland). So erweisen heftige Gemütserregungen ihre Macht über das Leibliche. Hufeland behauptet, daß der größte Teil der langwierigen Nervenkrankheiten gar nichts anderes sei, als Trägheit und Passivität des Geistes, die Folge des schlaffen Hingebens an körperliche Gefühle und Einflüsse. Und über die Macht der Selbstbeherrschung bei Nervosität, der Krankheit unserer Zeit, sollen in vorliegender Arbeit Betrachtungen angestellt werden.

Was ist Nervosität? Nervosität ist kein medizinischer Begriff. Von Hysterie, Hypochondrie, Melancholie und anderen Nervenleiden gibt's scharfe Definitionen, von dem Volkswort Nervosität nicht. Unter Nervosität verstehen wir Laien „Zustände einer krankhaften Erregbarkeit des Nervensystems, die man auch wohl mit dem Namen der reizbaren Schwäche bezeichnet hat. Das

Nervensystem hat unter dem Einflusse einer Reihe von Schädlichkeiten seine alte Kraft und Beständigkeit eingebüßt. Äußere Eindrücke, die früher entweder gar nicht oder doch nur in normaler Weise empfunden wurden, lösen jetzt abnorm große oder überhaupt abnorme Empfindungen aus, die in keinem rechten Verhältnisse mehr zu jenen Eindrücken stehen. Die noch vorhandene Nervenkraft wird dadurch in übergroßen Anspruch genommen; sie erschöpft sich rasch in jenen ungeordneten Äußerungen, und so sehen wir dauernde Nervenschwäche und jene ganze Reihe von Nervenkrankheiten auftreten, an denen unsere Zeit so reich ist" (Irrenanstaltsdirektor Dr. Pelmann). Schwäche und Reizbarkeit der Nerven sind die zwei Hauptmerkmale der Nervosität; man redet auch von einer reizbaren Schwäche. Bei der Nervosität erleiden die Nerven weder eine Form- noch eine Substanzveränderung, während solche bei Rückenmarksdarre, Gehirnerweichung und anderen Nervenleiden sich vollzieht. — Der von hochgradiger Nervosität Befallene zeigt eine Überempfindlichkeit in jeder Hinsicht und fortwährenden Stimmungswechsel. Eine laute Stimme macht ihn erzittern; beim Schlagen einer Tür zuckt er zusammen; das Rollen eines Wagens kann ihn in die äußerste Unruhe versetzen. Bei ihm wechseln Übermut und Mutlosigkeit, himmelhoch jauchzen können und zum Tode betrübt sein, Sympathien und Antipathien. Laune, Grillen, Unzufriedenheit, Zanksucht, Nörgeleien plagen ihn und seine Umgebung. Oft weiß er selbst nicht, was er will. Die Nerven, die zarten, weißen Fädchen, die, zu Bündeln von Zwirnfadenstärke und noch mehr vereinigt, unseren ganzen Körper durchziehen, machen ihn, da sie durch Schwäche und Reizbarkeit an normaler Tätigkeit verhindert sind, zuletzt zu einem tief unglücklichen Menschen.

Eine Krankheit unserer Zeit ist die Nervosität. Daß Krankheiten im Laufe der Zeiten verschwinden und andere neu entstehen, sagt die Geschichte der Medizin. Noch bis etwa in die Mitte des 19. Jahrhunderts hinein konnte man von einem entzündlichen Krankheitscharakter reden, gegen den man mit Aderlässen oder mit unzählbaren Blutegeln zu Felde zog. „Daß eine so blutdürstige Methode der Behandlung damals nicht angezeigt gewesen wäre, dürfen wir ebensowenig behaupten, als etwa daran zu denken wäre, sie heute noch in Anwendung zu ziehen" (Dr. med. Pelmann). Damals wurde über Blutreichtum und Entzündbarkeit geklagt; jetzt reden wir von Blutarmut und Nervosität. Die Nervosität ist die Signatur unserer Zeit; sie nimmt noch zu, und sie wächst heran zu einer Plage, so groß und furchtbar, wie keine der 7 ägyptischen Plagen gewesen ist.

Nach diesen Begriffsbestimmungen beantworten wir die Frage: Wie können wir durch Selbstbeherrschung der in unserem eigenen

Körper heranwachsenden Nervosität entgegensteuern, sie beseitigen? Man wird mir von vornherein entgegenhalten: Das neugeborene Kind ist nicht ein unbeschriebenes Blatt, sondern ein Ergebnis dessen, was seine Eltern gewesen sind, und wie sie sich verhalten haben; dem Nervenarzte drängt sich die Wahrnehmung auf, daß für die leibliche Gesundheit des Individuums die angeborene Anlage der bedeutsamste Faktor ist. Aber: wenn selbst dem Gesetz der Vererbung eine eminente Bedeutung auf dem Gebiete des Nervenlebens zukommt, so steht doch fest, daß ein erblich belastetes Menschenkind durch weise Erziehung und energische Selbsterziehung vor Nervosität bewahrt bleiben kann. Dem für Nervosität beanlagten und dem bereits nervösen Erwachsenen kann nicht entschieden genug zugerufen werden: Beherrsche dich selbst! Schön gesagt, aber schwer getan! wird man denken; der Nervöse ist willensschwach; daß er nicht kräftig wollen kann, ist eben sein größtes Leid! Ich antworte: Mit Selbstbeherrschung in kleinen, scheinbar winzigen Dingen, wie ich solche nennen werde, fängt man an; so wird der schwache Wille gestärkt. Durch Übung wird die Leistungsfähigkeit des Willens beim gesunden wie beim kranken Menschen gesteigert. Bei Stärkung des Willens, die eine immer größere Selbstbeherrschung ermöglicht, erstarken, wie aus späterer Betrachtung ersichtlich ist, die Nerven, und so kräftigen sich Wille und Nerven wechselseitig. Unter „Wille" verstehen wir hier nicht die Erscheinung, für welche die moderne Psychologie den Namen „Wille" gebraucht. Nach Wundt (Grundzüge der physischen Psychologie) ist Wille alle innere Tätigkeit, besonders innere verstärkende Tätigkeit, als deren Typus ihm die Aufmerksamkeit gilt. Im „Grundriß der Psychologie" nennt Wundt das, was man sonst Triebe nennt, schon Wille. Hier bei unserer Betrachtung verstehen wir unter „Wille" das, was der Erzieher unter „Wollen" sich zu denken pflegt: Das Begehren unter Voraussetzung der Erreichbarkeit des Begehrten.

Die Kenntnis von der Bildbarkeit des Willens, das feste Vertrauen auf diese muß man besitzen, wenn man Selbstzucht üben will. Der Mensch muß das Höchste glauben, um Hohes erringen, — ja um es nur versuchen zu können. Kant hat in dem Schriftchen „Von der Macht des Gemüts durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu sein" (Reclam Nr. 1130, 20 Pf.) von der Macht des Willens über das Körperliche geredet, seinem eigenen Körper gegenüber hat er gehandelt. Er hatte eine flache Brust, die seinen Lungen nicht sattsam Platz machte; infolge Atem- und Herznot entstand bei ihm eine Art Hypochondrie. Wenn ihn Grillen äfften, so „fragte er sich, ob ein Objekt derselben da sei. Sah er ein, daß, wenn auch gegründete Ursache zur Beängstigung vorhanden, doch dabei nichts zu tun

möglich war, was die Wirkung abwenden konnte, so ging er mit diesem Ausspruch seines inneren Gefühls zur Tagesordnung, d. h. er ließ seine Beklommenheit an ihrer Stelle liegen, als ob sie ihn nichts anginge, und richtete seine Aufmerksamkeit auf die Geschäfte, mit denen er zu tun hatte." Der Philosoph von Königsberg hat die Selbstbeherrschung *gepriesen*, der willensstarke Kant hat sie *geübt*. Von der Macht des Willens über das Körperliche spricht auch Feuchtersleben in der köstlichen Schrift „Zur Diätetik der Seele" (Reclam Nr. 1281, 20 Pf.). Sein Wort „Man hat allerdings Stimmungen, aber wehe dem, den die Stimmungen haben!" möchten wir alle täglich, stündlich als einen Maßstab für unsere Selbstzucht uns vor Augen halten. Prof. Oppenheim, ein Berliner Nervenarzt, sagt in einem 1899 erschienenen Buche, daß der Nervöse durch skrupulöse Selbsterziehung es dahin bringen könne, die Stimmung, solange nicht starke Erschütterungen einwirken, in einer mittleren Gleichgewichtslage zu erhalten. Es gehöre dazu eine straffe Selbstüberwachung und der Vorsatz, an Stelle der Gemütsbewegung die Betätigung des Willens zu setzen. Besonders sei die Empfindung des Ärgers im Keime zu ersticken durch Gegenvorstellungen, die der Nervöse stets in Bereitschaft halten müsse, und durch mächtig ablenkende Willensakte. Feuchtersleben schließt das Vorwort zu seiner „Diätetik der Seele" mit der Mahnung: „Gebet dem Geiste seine Kraft, und tausend Krankheiten sind gelöscht!"

Beherrsche dich selbst, so dienst du bei Nervosität dir und deiner Umgebung! Wenn ich von der Heilung der Nervosität durch Selbstbeherrschung spreche, wird man unter den Forderungen lauter gute alte Bekannte finden, vielleicht gar sie als Selbstverständlichkeiten überlegen belächeln, und doch wird man ihnen Interesse abgewinnen, wenn man recht ernst sie als einen Spiegel betrachtet, in dem man zwecks ehrlicher Selbstprüfung sich beschauen soll.

I. *Übe Selbstbeherrschung in Hinsicht auf rechte Ernährung der Nerven!* Angenehm ist's, bezüglich der Art und der Menge der Nahrung sich vom jeweiligen Wunsche, von Zunge und Gaumen leiten zu lassen; aber weise ist's, sich hinsichtlich der Nahrungsaufnahme immer praktischen Gesichtspunkten unterzuordnen. Die Ernährung der Nerven setzt ein gesundes Blut voraus. Ein solches erzielen viele Wohlhabende nicht, da sie *zu viel* Fleisch genießen und so, namentlich bei mangelhafter Körperbewegung, Stoffwechselkrankheiten herbeiführen und infolge „Überernährung" sich *nervöse* Beschwerden schaffen. Dem Wohlhabenden gilt der Zuruf: Hüte dich vor Selbstvergiftung durch Zersetzungsprodukte aus zu reichlicher und vom Organismus nicht assimilierbarer Fleischkost! Der an reicher Tafel Sitzende überlade nicht seinen Magen, damit er die Magennerven nicht schädige,

was zu allgemeiner Nervosität den Grund legen kann. — Ganz ohne Fleisch- und Fettnahrung kann der geistige Arbeiter in unserem Jahrhundert seine Leistung nicht vollbringen; die Fettstoffe sind neben Eiweiß wichtiges Rohmaterial in dem chemischen Laboratorium der Hirnrinde, und darum rufen wir dem Unbemittelten zu: Beschränke dich in geldverzehrenden Vergnügungen, in Einrichtung deiner Wohnung, in allen luxuriösen Dingen derart, daß du die Mittel zu einer genügenden Ernährung des Nervensystems jederzeit zur Verfügung habest! — (Abzuraten ist davon, bei uns nur von Pflanzenkost leben zu wollen, da die Gewinnung des Eiweißes und des Fettes zur Erhaltung der Gehirnarbeit bei ausschließlicher Pflanzenkost zu umständlich und zu mühsam ist, um sie nicht lieber durch Fleischkost zu bewirken.) Übe Selbstzucht, indem du dich durch Gelegenheit zu Völlerei nicht zu Unmäßigkeit, bei Spärlichkeit der Geldmittel nicht zu unweiser Ökonomie verführen lässest! Wer dem Schein zuliebe in Kleidung und luxuriösen Dingen glänzt und darüber den Magen und somit das Nervensystem darben läßt, der übt keine weise Selbstbeherrschung und muß seine Verfehlung schließlich büßen durch Nervosität.

II. Bekunde Selbstbeherrschung durch weise Verteilung der Zeit, daß genügender Schlaf dich erquicke und so die Nervenkraft sich ergänzen kann! Die Nervenkraft ist wie jede andere Kraft nicht unerschöpflich und bedarf einer Ergänzung. Diese Ergänzung kann sie nur in der Ruhe gewinnen, und vor allem in der Ruhe eines ausgiebigen und ungestörten Schlafes. Wo zwischen Einnahme und Ausgabe ein dauerndes Mißverhältnis besteht, muß es notwendigerweise über kurz oder lang zu einem Bankbruche kommen; dieses Gesetz gilt nicht bloß für das wirtschaftliche Leben, sondern auch für den Haushalt der Natur. Die chemische Werkstätte muß zeitweise stille stehen, damit sie von den schädlichen Schlacken des Stoffwechsels frei gemacht werde. Der Schlaf ist für die Nerven wichtiger als die Nahrung. Die Wiederherstellung des Gehirns geschieht ausschließlich durch den Schlaf; für den Muskel genügt einfach Ruhe. Die Ergänzung der Nervenkraft durch Schlaf ist wertvoller als die Ernährung, als die Zufuhr von Nahrungsmitteln. Shakespeare nennt in seinem Macbeth den Schlaf, „das nährendste Gericht beim Fest des Lebens." Weil die Ergänzung der Nervenkraft nur in der Ruhe eines ausgiebigen Schlafes gewonnen werden kann, muß der Nervöse mehr noch als der Gesunde sich zügeln, darf er nicht von guten Freunden oder der eigenen Laune sich nach dem Wirtshaus führen lassen oder zu Haus bis in die Nacht hinein arbeiten oder lesen. Da die naturgemäßeste Einteilung des Tages gewiß die von Kant geforderte bleibt: 8 Stunden der Arbeit, 8 Stunden der Nahrung, körperlichen Bewegung, Gesellschaft und Aufheiterung

und 8 Stunden Schlaf, so nehme man sich in ernster Stunde fest vor, sich zu bewältigen und regelmäßig abends 10 Uhr zu Bett zu gehen, nicht von jeweiligen Neigungen sich überwinden zu lassen. Tee, Kaffee, Tabak verscheuchen den Schlaf. Wer nervös ist und in Cafés, Restaurants, Konzertlokalen oder im Spielklub sich bis spät abends herumtreibt, den Qualm und Dunst solcher Räume auf sich einwirken läßt, mit Politik und Zeitungslektüre sich aufregt, wird abends schwer Schlaf finden, wird erst nach peinvollen Stunden ganz abgemattet einschlafen und aus schwerem Traume bald und unerquickt erwachen. Stoische Selbstbeherrschung muß uns schützen vor Verkürzung des Schlafes, vor Vernachlässigung der Nerven durch Schlafmangel. Krafft-Ebing meint, die Schlafverkürzung des heutigen Kulturmenschen sei zum nicht geringen Teile schuld an seiner Nervosität.

Wenn die herangewachsene Nervosität Schlaflosigkeit erzeugt hat, so erziehe man sich dazu, niemals ohne ärztliche Verordnung zu Brom oder einem anderen der vielen als unschädlich gepriesenen künstlichen Schlafmittel zu greifen. Nur wenn der Arzt ein solches gutheißt, der dann durch seine Verordnung vor allem Selbstvertrauen und Gemütsruhe beim Nervösen erwirken will, gebrauche man ein künstliches Schlafmittel.

III. Übe Selbstbeherrschung durch weise Anwendung der Erholungszeit! Auf 3 Stunden geistiger Arbeit sollte eine Erholungsstunde folgen. Sie wird am besten mit einem Spaziergange, einem nicht anstrengenden Spiel oder Gartenarbeit zugebracht. Der Nervenarzt verurteilt die sogenannte durchgehende Arbeitszeit; er behauptet, daß bei Einhaltung der Mittagspause die Arbeitsleistung größer und die Nervenanstrengung geringer sei, daß die durchgehende Arbeitszeit die Nervosität begünstige. — In der Ausnützung des Sonntags zeige man, daß man sich nicht von der herrschenden Unsitte, sondern von gesundheitlichen Forderungen leiten läßt. Vor allem der Nervöse gestalte den Sonntag zu einem Tage der Erholung und Ruhe für Geist und Körper; er zeige seine Selbständigkeit der herrschenden Mode gegenüber dadurch, daß er den wöchentlichen Ruhetag nicht zu einem Tage der Völlerei, des nervenzerrüttenden Gewinnspiels (Hazard, Skat) und des Trinkens mache. — Vor allem von Nervösen wird viel gesündigt durch falsche Anwendung des Sommerurlaubs. Dieser muß dem beschaulichen, ruhigen Genuß der Natur gewidmet sein, nicht dem Umherreisen im halben Weltteil mit Kurierzügen und Nachtfahrten. Wenn man, nervös geworden durch die Anstrengung des Berufs, die kurz bemessene Urlaubszeit zubringt mit Rundreisen auf Eisenbahnen, in Haupt- und Weltstädten, mit rauschenden Vergnügungen, Besuch von Theatern, Museen und Galerien oder durch forcierte Alpentouren sich übermüdet, so zeigt man das Gegenteil von Selbstbe-

herrschung. Kurorte nach modernem Stil mit Tanz und Reunion, mit Konzert und Theater sind für Nervöse immer nachteilig. Darum überwinde man sich und schaffe sich, entgegen der verführerischen Mode, wirkliche Hirnferien in einfacher Sommerfrische, wo gesunde Luft und gute Kost zu haben sind. Den zerstreuungssüchtigen Nervösen zieht's nach belebten Kurorten; er sei Herr seiner selbst und beweise, daß er sich nicht von gesundheitswidrigen Neigungen, sondern von der besseren Einsicht anderer oder der eigenen leiten lasse.

IV. Zeige dich als wirklicher Herr deiner selbst auch gegenüber den Genußmitteln, zumal du bei Nervosität ein krankhaftes Verlangen nach Reizmitteln hast, nach Alkohol, Kaffee, Tabak, Gewürze und anderen. Die anerkannte Tatsache, daß die Nervosität zur Trunksucht führt, muß dich, den Nervösen, mahnen, ständig auf der Hut zu sein vor dem Verführer Alkohol. Wenn du schwer maßhalten kannst, entsage dem Alkohol ganz. Völlige Entsagung ist leichter als Mäßigung. Da Tabakrauchen Nervenkranken gewöhnlich nicht gut bekommt, da bei Zigaretten zu den schädlichen Destillationsprodukten des Tabaks noch die des Papiers sich gesellen, und da weiter nach Krafft-Ebing eine plötzliche völlige Entziehung viel rationeller ist als eine allmähliche, so nimm dir in einer ernsten Stunde fest vor, daß du dich von dem Reizmittel Tabak nicht wieder verführen lassen willst. Der feste Vorsatz, immer wieder erneut, wenn anfangs Rückfälle kommen, übt und stärkt das Vermögen zu wollen und erlangt endlich den gewissen Sieg. Fordere dir den Entsagungsentschluß kategorisch ab, und, um seine Ausführung bedeutungsvoll zu gestalten, bedenke, daß alles, was den Willen fest und stark macht, was den Charakter bildet, auch der Erhaltung der Nervengesundheit dient.

V. Erleichtere dir die Selbstführung gegenüber den Verführern Wirtshaus und Kartenspiel durch Erhaltung beziehentlich Erwerbung der Freude an geistiger Arbeit! Geistige Arbeit ist ein notwendiger Lebensreiz; sie erhält geistig frisch und bildet eine Quelle des Frohsinns, an welchem es dem Nervösen gebricht. In Not und Kümmernissen des Lebens ist sie Trost und Erholung. Wird sie mit Begeisterung, mit Schaffensdrang, mit Aussicht auf Erreichbarkeit des Zieles getan, so hat sie eine wunderbar stärkende Kraft. „Die hohe Bedeutung der Arbeit für die Hygiene des Nervensystems beruht einmal in dem Lustgefühl, das sie hervorbringt, mehr aber noch in dem Umstand, daß sie die Aufmerksamkeit fesselt und dann sowohl die Ausschweifung der Phantasie als auch der dem Nervensystem so verderblichen Selbstbetrachtung (der auf körperliche Vorgänge und Empfindungen gerichteten Selbstbeobachtung) entgegenwirkt" (Oppenheim). Wer die Freude ernster geistiger Arbeit

nicht genießt, fühlt sich zu solchen Genüssen hingewiesen, die entnervend und krankmachend wirken.

VI. Beherrschung des Körpers durch den Geist zeige sich auch im Meiden aller sexuellen Ausschweifungen. Da ein wichtiges Merkmal nervöser Überreizung Steigerung der Sinnlichkeit ist, und da aus den sexuellen Ausschweifungen ein Heer von Nervenleiden entsteht, ist die Selbstbeherrschung auf dem Gebiete des Geschlechtslebens ein notwendiges Diätmittel besonders für den Nervösen.

VII. Beherrsche dich selbst, indem du Geduld bei der Heilung zeigst! Bedenke immer, wenn dir die Heilung von Nervosität zu lange zu dauern scheint, daß das, was Folge jahrelangen Mißbrauches des Nervensystems ist, nicht in den paar Wochen, die du nur auf deine „Kur" verwenden kannst oder willst, gut gemacht werden kann. Vergiß nie, daß es sich bei Heilung von Nervosität nicht um Schlucken von Arzeneien, sondern um konsequente und darum Beständigkeit erheischende Durchführung eines zusammengesetzten Heilsplanes handelt. Laufe nicht ungeduldig von einem Arzt zum andern. Laß dich von deinem Wankelmute nicht verleiten, in der halben Welt umherzureisen, es bald kalt, bald warm, bald elektrisch, bald magnetisch, bald hypnotisch zu probieren, massenhaft medizinische Koryphäen zu konsultieren und endlich dem Charlatanismus anheimzufallen. Beherrsche dich und bewahre Geduld!

VIII. Beherrsche dich selbst, indem du bei Nervosität jede auf körperliche Vorgänge und Empfindungen gerichtete Selbstbeobachtung ganz unterläßt; denn sie macht dich nur kränker! „Die arbeitende, durch Not oder Pflicht zur Arbeit getriebene Klasse kränkelt viel weniger, als die müßiggehende, weil sie keine Zeit hat krank zu sein und so eine Menge Anwandlungen von Krankheiten übergeht, d. h. in der Arbeit sie vergißt und dadurch wirklich überwindet und aufgibt, während der Müßige, den Gefühlen nachgehend und sie pflegend, dadurch oft den Keim zu Krankheiten ausbildet" (Hufeland). — Gewinne es über dich, bei Nervosität nie in medizinischen Schriften zu lesen, so große Neigung du auch dazu habest; leicht deutet deine erschreckte Phantasie Rückenschmerzen für Rückenmarksdarre, Kopfschmerz für den Beginn der Hirnerweichung. .

IX. Beherrsche dich selbst! Denke nicht immer nur an dich, werde wegen deines Leidens nicht zum Egoisten, der andere nutzlos quält, sondern bedenke, daß andere Menschen die gleiche Daseinsberechtigung haben und durch dein Nörgeln nicht auch nervenkrank gemacht sein wollen, daß dein corpus nicht die Erdkugel ist, um die sich alles drehen müsse (!?). Suche in der Religion Trost; erblicke in deinem Leiden ein Erziehungsmittel

in Gottes Hand. Oder bilde dir eine Lebensphilosophie aus, die das Leiden mit stoischem Gleichmut dich ertragen läßt.

Sei Herr deiner selbst! Sei ein Held, der durch Willensstärke, durch Selbstüberwindung sich zu Mäßigung und Entsagung zwingt, und du wirst im Kampfe mit der Nervosität viel erreichen für deines Leibes Wohl und gleichzeitig vorwärtskommen auf dem Wege zur Tugend, zum Sieg über dich selbst!

Grundtatsachen der Kinderpsychologie.

Von **G. Sievert** in Gelsenkirchen.

In der lebhaften Erörterung der Fragen aus der Kinderforschung hat es in den letzten Jahren nicht an Stimmen gefehlt, die einer eigenen Kinderpsychologie die Berechtigung absprachen. Man ging dabei von der weitverbreiteten Ansicht aus, im Kinde nichts mehr als einen Erwachsenen in nuce zu haben. Zwar fehlte es nicht an Männern, die, wie z. B. Sully, auf die aus jener Theorie sich ergebenden bedenklichen Folgen für die Erziehung hinweisen, ohne sich jedoch allgemein Gehör verschaffen zu können. Erst einem neueren Forscher: Nathan Oppenheim[1]) ist es gelungen, jene Lehre ein für allemal abgetan zu haben. Und diese Tatsache scheint uns wichtig genug, die Leser dieser Zeitschrift mit dem unten erwähnten Buche näher bekannt zu machen, nicht um die Lektüre des Werkes selbst überflüssig zu machen, sondern um ihm den Weg in recht viele Studierstuben ebnen zu helfen.

Die Einleitung weist auf die unter den europäischen Kulturvölkern sich zeigende Neurenaissance hin, die darin besteht, „das Vergangene zu vervollkommnen und die neuen Gebilde möglichst mit Eigenenergie zu durchdringen. In diesem Individualismus steckt aber doch eine nicht geringe Potenz sozialen Geistes. Ist das Individuum nämlich als „Grundelement der Masse" zu betrachten, so kann eine Emporhebung derselben nur durch eine Veredelung der Einzelperson geschehen. Die allgemeine Erfahrung bestätigt es ja, daß die persönliche Hingabe an die Idee die stärkste Kraft ist, die den Menschen zu etwas anzuspornen vermag. Die größten Männer aller Zeiten waren Individualisten. Aus dem Glauben an die eigene Persönlichkeit erstrahlt ein Licht, das sich über das ganze Menschengeschlecht ergießt. Die von einem machtvollen Individuum ausgehenden Impulse übertragen sich mit fast magischer Gewalt auf ganze Völker, so daß der Verfasser mit viel Recht die Geschichte des Altertums in Wirklichkeit die Geschichte eines Ein-

[1]) Vergl. die Anmerkung am Schlusse der Arbeit.

zelnen nennt. Wenn nun auch heutzutage der Einfluß mächtiger Persönlichkeiten nicht geschwunden ist, so macht sich doch das Streben geltend, unabhängig zu denken und zu handeln. Und wo letzteres in die Erscheinung tritt, da schaut man eigene Kraft, innere Selbstbildung. Die wird sich in dem Maße steigern, als der Hang zur Massenhandlung immer mehr schwindet. Damit ist keineswegs die Möglichkeit gegeben, die Gleichberechtigung aller Menschen zu verkünden. „Es herrscht in der Welt die denkbar geringste wirkliche Freiheit." Die Freiheit des Erwachsenen gleicht gewissermaßen der Erlaubnis, „sich zwischen den Grenzen, die ihm seine Umgebung gesteckt hat, zu bewegen." Der Verfasser meint, daß dem „Gliede eines gebildeten Staates" nur noch „das Recht zu sterben" gehöre. „Sonst ist jedes seiner sogenannten Rechte nur das Ergebnis gesellschaftlicher und gesetzmäßiger Verordnungen, Dinge, zu denen er berechtigt ist vermöge der Art und Weise, in der er die Gesetze der Gesellschaft, in der er lebt, anerkennt. Er kann also nur unter den größten Schwierigkeiten eine innere Selbstbildung erlangen, nicht als spontane Äußerung, sondern als das Resultat von Berührung mit der Gesellschaft in der Umwelt. Gegenüber diesen Tatsachen werden zwar die Eltern nicht aufhören, auf Grund ihres Glaubens an die Lehre von der Vererbung ihre Neigungen, ihren Stolz, ihren Vorteil zu befriedigen. Doch läßt sich die Vererbungstheorie nicht nur unzuverlässig auf die heranwachsenden Menschen anwenden, sondern sie macht auch die weisesten und besten Erziehungsbestrebungen unnötig und nutzlos. Hätten alle hervorragenden Eltern immer gleich hervorragende Kinder, wären unvollkommene Personen unter allen Umständen ein Fluch für ihre Nachkommenschaft, so wären Arbeit, Erziehung, Streben nach edlen Zielen nutzlos und töricht. Beachten wir jedoch, daß die früheren Entwicklungsstadien nur Übergangsstufen sind, so stehen die Dinge nicht so hoffnungslos. Die Erziehung, die das Kind erhalten soll, muß seinem unreifen Zustande wesentlich angemessen sein, sie kann der eines Erwachsenen nicht gleichkommen. Das Kind unterscheidet sich vom Erwachsenen nicht nur in der Größe, sondern auch in jedem Bestandteile. Erkennt man dieses, so ist man imstande, eine wahre Erziehungsmethode anzuwenden, welche die Früchte einer höheren Entwicklung allmählich bringen muß.

Die volle Verantwortung für die Handlungen des Kindes ruht also auf den Schultern der Eltern. Dabei ist seitens der letzteren ein großes Maß von Selbstbeherrschung, Wachsamkeit und eifriges Streben nach Vervollkommnung nötig. Nicht nach harten und strengen Regeln auf Grund der Vererbung bildet sich das Kind, sondern nach Beispielen, die es vor Augen hat. Aber die Welt betrachtet die Kinder als Erwachsene, die sich durch kleineren Wuchs, geringere Stärke und weniger Erfahrung von großen Leuten unter-

scheiden. Dieser Ansicht will der Verfasser entgegentreten und zwar mit Gründen. Er will nachweisen, daß das Kind in gar keiner Weise einem Erwachsenen ähnlich und sein Zustand einem beständigen Wechsel unterworfen ist, es also eine seiner Persönlichkeit angepaßte Behandlung und Umgebung erhalten muß. Folgen wir dem Verfasser in seinen Beweisen an der Hand des vorliegenden Buches.

Das Kind ist nicht ein Mensch im kleinen. Atmung und Zahl der Pulsschläge differieren beim Kinde und Erwachsenen. Der Prozentsatz von Wasser beträgt im Fötus 97,5%, nach der Geburt 74,7%, im ausgewachsenen Zustande 58,5%. Da die Kinder ein relativ größeres Ebenmaß des Muskelgewebes und ein kleineres der Sehnen haben, so sind sie schmiegsamer, gelenkiger als Erwachsene. Dieser Wechsel ist von physiologischen Veränderungen begleitet. Die Aufnahme der Nahrung dient in beiden Altern verschiedenen Zwecken: der Erwachsene ersetzt mit der Nahrung den körperlichen Verlust, das Kind will einen Zuwachs an Energie erhalten und neue Gewebe bilden. Wird die Nahrung entzogen, so stirbt der Erwachsene, weil der Bestand der Nahrung als Ersatz für den Auflösungsprozeß zu klein ist; beim Kinde kommt noch hinzu, daß das Nervensystem in Hinsicht auf seinen wandelbaren und unreifen Zustand sehr leicht und rasch erschöpft werden kann.

„Vom Augenblick der Empfängnis an bis zur vollen Entwicklung des erwachsenen Menschen besteht ein unaufhörlicher Wechsel, der nur im Laufe der Zeit, in welcher sich das Wachstum vollzieht, an Schnelligkeit abnimmt.“ An dieser Veränderung nehmen alle Organe des Körpers teil. So vergrößert sich das Herz um das zwölf- bis dreizehnfache, die Leber ungefähr um das elffache, die Lunge um das zwanzigfache der ursprünglichen Gestalt. Das Knochengerüst des Kindes ist weicher und gefäßreicher als das der Erwachsenen. Das Mark ist im jugendlichen Alter anders gefärbt, weicher und wasserhaltiger; eine Umwandlung in die gelbe fettige Substanz erfolgt nur langsam. „Wenn man bei einem Erwachsenen die nämliche Beschaffenheit wie bei einem Kinde beachten würde, so würde man ihn gewiß als pathologisch bezeichnen. Auch die Muskeln unterscheiden sich in beiden Altern. In der Jugend enthalten sie einen größeren Prozentsatz Wasser und einen kleineren Myosin, sowie fettige und unorganische Extraktivstoffe. Das spezifische Gewicht des fötalen Blutes ist geringer als das des Erwachsenen, während nach Ablauf einiger Wochen das Verhältnis umgekehrt ist. Die Verschiedenheit erstreckt sich auch auf die Zusammensetzung des Blutes.

In der Zeit des Wachstums treten die Unregelmäßigkeiten so markant hervor, daß wir Kindheit und Minderjährigkeit nur als Zeiten der Vorbereitung betrachten dürfen. Interessant ist es, dieses an den Knochen der oberen und unteren Gliedmaßen zu be

obachten. Bei den Knochen des Vorder- und Oberarmes wachsen die den Ellbogen abgewendeten Enden viel mehr als diejenigen, welche das Gelenk bilden; wohingegen bei den unteren Gliedmaßen die dem Knie abgewendeten Teile am wenigsten zunehmen. Ausführlich zeigt Oppenheim an den Knochen und Nähten des Kopfes den provisorischen Charakter der jungen Wachstumsformen, worüber aber in dem Werke selbst nachgelesen werden muß. Es sei nur erwähnt, daß die Augenhöhlen in den Dimensionen einen Wechsel zeigen. Sie machen bei dem Erwachsenen $^1/_3$ der Gesichtshöhe aus, während ihre Ausdehnung bei der Geburt fast die Hälfte der letzteren beträgt. Die Länge des Gesichts und Kopfes ist also beim kleinen Kinde verhältnismäßig kleiner als beim Erwachsenen. Alle diese Einzelzüge vereinigen sich bei der zusammenfassenden Betrachtung zu einer Charakteristik der Kindheit und Minderjährigkeit, auf Grund deren wir einen Wachstums- und Entwicklungsplan bemerken können, der uns wieder das Bedürfnis für eine passende Umgebung nahe legt. Ein rechtes Interesse aber gewinnen diese Tatsachen erst, wenn eine gründliche Nachforschung unsererseits eintritt. Wenden wir uns nunmehr den einzelnen Sinnen zu.

Das Auge beträgt in der Kindheit ungefähr zwei Drittel der ausgewachsenen Größe. Besonders ist der sogenannte gelbe Fleck entwickelt. Jeder hat beobachtet, daß die Tränendrüsen in den ersten Wochen derart unvollkommen entwickelt sind, daß sie keine Tränen absondern. Man darf also vom Kinde nicht so gute Sehverhältnisse wie vom Erwachsenen erwarten. Ähnliche Beobachtungen können wir an dem Wachstum des Ohres und der Nase vornehmen. Besonders veranschaulicht aber die Entwicklung der Zähne den Übergangscharakter der ersten Lebensjahre. Doch übergehen wir die weiteren Ausführungen ebenso wie diejenigen, welche das Wachstum der Zunge, der Lunge, des Halses, der Brust mit ihren Organen betreffen.

Bemerkenswert sind die Veränderungen des Herzens. Bei dem neugebornen Kinde beträgt es neunundachtzig Hundertstel eines Prozents des Körpergewichts, während das ausgewachsene Herz nur zweiundfünfzig Hundertstel eines Prozents ausmacht. Diese Verhältnisse haben Bedeutung für die Größenverhältnisse der linken Lunge, welche in eine anders geformte Höhle zu liegen kommt als in späteren Jahren. Der Rauminhalt, die relativen und absoluten Lagen, der Umriß und die Gestalt des Kinderherzens sind vollkommen verschieden von dem, was sie im späteren Leben sind.

Die Veränderungen der Leber sind ebenso deutlich wahrzunehmen wie die des Herzens. Das genannte Organ ist während der Kindheit und Minderjährigkeit größer als später. Während das Gewicht bei der Geburt $^1/_{18}$ des Körpergewichtes ausmacht,

beträgt dasselbe beim Erwachsenen nur $^1/_{36}$. Bei letzterem breitet sich die Leber nicht über den freien Rand der Rippen aus und ist auf die rechte Seite des Brustkorbs eingeschränkt, während sie beim Kinde ein bis zwei Zentimeter unterhalb des freien Randes der Rippen und manchmal noch weiter hinabgedrückt ist und sogar soweit in das linke Brustgebiet eindringen kann, daß sie sowohl Lunge als Herz um ein Beträchtliches verdrängt. Dazu kommt, daß das Leberzellensystem immer langsamer wächst. Von den im fötalen Leben vorhandenen zwei Arten verschwindet die eine, die kleinen runden Zellen umfassend, allmählich, während die andere Art denen des reifen Organs sehr ähnlich ist und bleibt. Auch die Gallenblase verändert ihre Maßverhältnisse. Interessant aber ist es, daß das Herz nur um $^1/_5$ seiner ursprünglichen Größe zunimmt, während sich die Lungen um $^5/_7$ des ursprünglichen Umfanges vermehren. In der Kindheit findet man also ein in bezug auf die Körperlänge verhältnismäßig kleines Herz und ein weit ausgedehntes Arteriensystem, aber mit der Zeit der Pubertät ist das gerade Gegenteil der Fall. Daraus folgt ein rascheres Atmen im frühen Zustande, also eine erhöhte Absonderung von Kohlendioxyd, ohne das die große Lebhaftigkeit für die Kinder gefährlich sein würde.

In den Lungen sind während der ersten Lebensjahre die Wände der Lungenbläschen dick und die Blutgefäße lose verbunden. Erst um das vierte oder fünfte Jahr wird die ausgereifte Entwicklung zwischen den Lungenalveolen und den Bronchien erlangt, und das Stroma oder das verbindende Gewebefachwerk wird dicht und bindend und hält die Kapillargefäße wie im Mannesalter zusammen. Die stufenweise Entwicklung der Lungen läßt darauf schließen, daß sie erst nach dem siebenten Jahre ihre volle fortgeschrittene Ausdehnung erreichen. Aber der erwähnte Unterschied bezieht sich nicht nur auf die Größe, sondern auch auf die Gestalt, den Bau und die physiologische und chemische Bedeutung. Ähnliche Abweichungen sind an den Nieren, dem Magen, den Gedärmen, der Blase zu beobachten. Indem wir diese Seite der Arbeit dem Selbststudium unserer Leser empfehlen, sei auf die für den Pädagogen besonders wichtigen, das Nervensystem betreffenden Ausführungen näher eingegangen.

Das Rückgrat ist bei der Geburt breiter und kürzer als bei dem Erwachsenen. Da der ganze Bau sehr leicht und biegsam ist, kann die Wirbelsäule bequem in jede Lage gebracht werden. Damit hängt die Entwicklung des Nervensystems zusammen, vermöge dessen der Mensch eine hohe Stufe geistiger Komplexität erlangen kann. Diese Entfaltung geschieht durch die ganze Periode zwischen der Empfängnis und der vollständigen wirklichen Reife im Mannesalter. Goltz ist es gelungen, einen Hund nach Entfernung des Gehirns zu bewegen: zu bellen und Nahrung zu sich zu nehmen, und Longet

erhielt eine Taube nach Entfernung der Gehirnhemisphären nicht nur acht Tage am Leben, sondern dieser enthirnte Vogel konnte auch mit den Augen blinzeln und die Iris bei Annäherung von Licht zusammenziehen, auch dem bewegten Licht folgen, seine Nahrung verzehren und die allgemeinen Ausscheidungsfunktionen verrichten. Der Verfasser glaubt die Ergebnisse experimenteller Forschung auf das neugeborene Kind übertragen zu dürfen. Bei einer Untersuchung des jungen Gehirns würde sich die Richtigkeit der Annahme einer allmählichen Entwicklung vom primitiven Zustande der Einfachheit bis zum Stadium normaler bedeutender Intelligenz ergeben.

Das kindliche Gehirn ist groß, enthält einen bedeutenden Prozentsatz Wasser, ist demnach weicher als beim Erwachsenen und hat ein geringeres spezifisches Gewicht. Wie im Gehirn, so gibt es in fast allen Geweben einen deutlichen Unterschied der Zellbildung im unreifen und reifen Zustande. Dieser Unterschied ist nicht bloß ein solcher der Gestalt und der Anzahl der Zellen; vielmehr auch einer in der Bildung der Zellmaterie, so daß die Zellen des Kindes außerordentlich verschieden von den Zellen der Erwachsenen sind. In den ersteren befindet sich ein relativ großer Zellkern und ein kleiner Teil vom Protoplasma, bei den reifen Zellen ist das Gegenteil der Fall. Ferner scheint festzustehen, daß die Zahl und die Verteilung der Windungen im Gehirn in näherer Beziehung zu dem intellektuellen Vermögen des Menschen stehen. Da nun die morphologische Entwicklung derart langsam vor sich geht, daß z. B. die Purkinjeschen Zellen im kleinen Gehirn vor der Geburt kein charakteristisches Aussehen besitzen, während der ersten zwei Monate die vollständig geformten Ganglienzellen im Gehirn fehlen, die Gehirnwindungen zu ihrer Entwicklung viel Zeit erfordern, so sind diese Tatsachen von Bedeutung für die erste geistige Betätigung des Kindes. Die Zellen müssen, sofern sie von wirklichem Wert sein sollen, wachsen, knospen und Zweige ausschlagen, welche sich später gegenseitig verflechten, wie Blätter in einem Walde. Im frühesten Stadium haben sie entweder keine Verästelung, oder, wenn sie solche besitzen, keinen gemeinschaftlichen Zusammenhang, der eine Übertragung von Impulsen ermöglichte. Außerdem müssen die jungen Nervenbestandteile um die Ernährung, wenn nicht ums Dasein kämpfen, so daß ihr anfängliches Bestehen noch kein fortgesetztes Wachstum einschließt. Fehler in der Ernährung müssen die Entwicklung natürlicherweise erst recht ungünstig beeinflussen. Selbst gesunde Nerven können erst nach einiger Zeit auf wirksame Weise funktionieren. In der ungenügenden Reife ist es demnach begründet, daß die meisten der frühen und viele der späteren Bewegungen des Kindes nur Reflexe sind, welche nicht unbedingt von den höheren Zentren abhängen. Willkürbewegungen können nur dann

vollzogen werden, wenn das für diese Funktionen besonders ausgebildete Nervengewebe ausgebildet ist. Das ist der Fall, wenn in den Nervenfasern Nervenmark vorhanden ist. Da nun bei der Geburt sowohl das Zentralnervensystem als auch das peripherische System noch fast ganz marklos sind, so hat Flechsig das neugeborne Gehirn als „unreif" bezeichnet.

Mit zunehmendem Wachstum geht eine vermehrte Markbildung vor sich. Und zwar erhalten die zuerst funktionell auftretenden Teile zuerst Markscheiden, so daß man nach dem Maß der Markbildung die geistigen Fähigkeiten bemessen kann. Die rein somatischen Funktionen und Reflexe treten vor den höheren geistigen Tätigkeiten auf. Daraus folgt, daß in den Fasern des Rückenmarkes sich früher Mark bildet als in den höheren Gehirnzentren. Weil ferner die Hemmungszentren viel später reif werden als die peripherischen Nerven, so treten in der Kindheit mannigfache regellose Bewegungen auf. Doch kommt dieser Umstand der Ausbildung der Muskeltätigkeit zustatten. Aber auch die Nervenäste erhalten Mark, doch erst später. Das Studium dieser Entwicklung ist wertvoll. Die Nervenzellen erhalten nur ganz langsam und allmählich Äste. Der erste Fortsatz des Protoplasmas heißt Neuron. Dieser teilt sich nach langer Zeit in eine Menge der feinsten Fasern: die Dendronen. Diese besitzen die Fähigkeit, Impulse zu empfangen und zu entsenden. Ihre Tätigkeit ist eine doppelte, entweder leiten sie die nach außen führenden, oder die nach innen gehenden Anregungen. Es leuchtet ein, daß die Gestalt der Zellen und die Anzahl ihrer Äste von bedeutendem Einfluß auf die Nerventätigkeit eines Menschen ist. Es ist wahrscheinlich, daß die Zellkörper nur eben 10% des Gewichtes des Zentralnervensystems ausmachen, während den Neuronen und Dendronen 90% zufallen. Bei den Wirbeltieren entspricht die Stufe in der zoologischen Reihenfolge der Zahl der Rindenzellen. Jede Zelle geht aus einem astlosen Zustande stetig in einen sehr verzweigten über. Die markhaltigen Neuronen sind ursprünglich marklos. Ist also auch die Markbildung im peripherischen Nervensystem in den wichtigsten Teilen mit den ersten sieben Jahren vollendet, so dauert es doch einige weitere Jahre, bis sich der Prozeß nach allen Richtungen hin ausgebreitet hat, und das Kind dadurch in einen dem Erwachsenen ähnlichen Zustand gebracht ist. Die Hauptfortschritte finden in den ersten wenigen Jahren bei den Bewegungs- und Empfindungsnerven statt, die nur ein Drittel der ganzen äußeren Fläche der Hirnrinde ausmachen, während die übrigen zwei Drittel für höhere Zwecke bestimmt sind.

Bei der Nervenentwicklung sind die Chromatinkörnchen wichtig. Besitzen die Nerven diese nicht in genügender Zahl, so erscheint das Kind hilflos und unfähig, die Stärke zu verwerten.

L. Robinson hat bei sechzig neugebornen Kindern nachgewiesen, daß sie dreißig Sekunden an einem Stock zu hängen vermochten, weil das Greif- und Faßvermögen eine der ersten somatischen Funktionen ist und die diese Tätigkeit vermittelnden Nervenzellen sich früh ausbilden.

Aus der allmählichen Gehirnentwicklung folgt, daß kleine Kinder nicht wie Erwachsene zu gehen vermögen, daß ihnen eine brauchbare und zuverlässige Sehkraft langsamer zu eigen wird, als man gewöhnlich glaubt. In den ersten Wochen unterscheidet das Kind nur Licht und Dunkel. Preyers Kind schien nach zweiundeinhalb Jahren unfähig, grün, blau, grau und orange in seinem Geiste zu trennen, obgleich es genau bezeichnete Farben zu trennen vermochte.

Die Entwicklung des Kindes ist also kein starrer, unbeweglicher Vorgang, sondern sie schreitet langsam und unregelmäßig vorwärts. Während ihres Verlaufs befindet sich das Kind in einem so unbeständigen Zustande, daß seine Eigenschaften keinen besonderen Charakter besitzen. Darum kann der kindliche Organismus durch scheinbar geringe Ursachen nachteilig beeinflußt werden, und darum müssen die künstlichen Verhältnisse der Umwelt eine wichtige Stelle bei der Entscheidung des Wertes ihrer endgültigen Tätigkeit einnehmen. Dasjenige Kind, dessen Gesichtssinn unrichtig oder zu früh angestrengt wird, dessen Vermögen, Reize zu assimilieren, falsch in Anspruch genommen wird, dessen geistigen Entwicklungszustand man nicht beachtet, leidet an zu geringer geistiger Ernährung. Wird das Kind vorzeitig mit den Erfahrungen und dem Benehmen des Erwachsenen bekannt, überschreitet es die Grenze, „die der konservative Gedanke des Wachstums gesetzt hat", wird es Verhältnissen unterworfen, denen nur die Stärke des Reifen sich widersetzen kann, so wird es feindlichen Umständen ausgesetzt, welche die spätere Ausbildung ungünstig beeinflussen müssen. Es leidet an fehlerhafter geistiger Ernährung. Es bestätigt sich dann das Wort de Lavelayes, daß der Erfolg im Leben nicht in einem Fortschritt im Gelderwerb, in Berufsgeschicklichkeit oder in irgendeiner Form spezieller Tätigkeit beruht; sondern daß er darin besteht, daß der Mensch die beste Zivilisation seiner Zeit darstellt, nach geistiger und moralischer Stärke strebt, und daß er in seinen Neigungen beständig, für seine eigene Autorität verantwortlich und seiner natürlichen und künstlichen Beschränkungen eingedenk ist.

Beruhen die vorstehend mitgeteilten Tatsachen auf richtiger Beobachtung, so muß man zugeben, daß der Endzustand eines Kindes von einer Regel abhängt, die diese Tatsachen mit vielen anderen so verallgemeinert, daß sie die ganze Reihe menschlicher Erfahrungen umfaßt. Damit wäre aber ausgesprochen, daß das

Kind das Geschöpf der umgebenden Einflüsse ist und daß eine schwere Verantwortung auf denen ruht, welche ihm die Umgebung bilden. Damit aber treten wir vor ein neues Problem: das Verhältnis der Umwelt zur Vererbung zu untersuchen.

Die auf Grund der Entwicklungslehre angestellten naturwissenschaftlichen Experimente haben die Tatsache erhärtet, daß Formen und Funktionen einander entsprechen. Daraus hat man auf eine Verwandtschaft und Ähnlichkeit von Ursprung und Entwicklung geschlossen. Geistreiche Eltern erwarten ihre eigenen Eigenschaften auch von ihren Kindern, fromme Pfarrer sehen schon im voraus in ihren Söhnen Säulen der „Kirche", während das Gegenteil als eine „Art Laune der Natur" angesehen wird. Nachkommen von Verbrechern haben unter dieser Verallgemeinerung im Urteil der Leute viel zu leiden. Und doch haben ausgedehnte Beobachtungen längst bewiesen, daß die allgemeine Regel, nach der das Kind eine Nachbildung seiner Eltern darstellen soll, mit zu vielen Ausnahmen beschwert ist. Nur in den niederen Lebensformen ist die Reproduktion constanter, bei den höheren Lebewesen ist die Abkunft nicht mehr das Ergebnis einer einfachen Spaltung der Zellen, sondern eher eine Vervollkommnung der vielen verschiedenen Arten des Gewebes, welche die Möglichkeit besitzen, die schwierigsten Funktionen zu vollziehen. Infolge der Kompliziertheit seiner Konstitution und funktionellen Anordnung ist er von den niederen Tieren völlig verschieden. Bei der Beurteilung des Menschen dürfen von der Umwelt hervorgerufene persönliche und erworbene Züge mit den Tatsachen strenger Vererbung, die den Einwirkungen der Umwelt nicht unterliegen, nicht verwechselt werden. Namentlich darf ein Faktor nicht außeracht gelassen werden: Bei den übrigen Geschöpfen lebten die Vorfahren unter denselben Bedingungen, alle Veränderungen geschehen allmählich und sind in der Anpassung an die Umgebung begründet. Während jede Tierart infolge der Inzucht ihre Rasse vollkommen rein und einfach erhält, ist der Mensch von altersher infolge der Eroberung, Wanderung, Arbeit, Wißbegierde, Vernunft in bewohnbaren Ländern alle Arten sozialer, privater und politischer Verbindungen teils vorübergehend, teils dauernd eingegangen. Seine Rasse ist deshalb eine auffallend gemischte geworden, ein vollkommen reiner Stamm ist nicht mehr aufzufinden. Die neueren anthropologischen Forschungen bestätigen den Vermischungsprozeß durchaus. Die Germanen besaßen gewisse Kennzeichen, die überall da anzutreffen sind, wo dieselben auf ihren Wanderungen sich niederließen. Doch sind es immer somatische Kennzeichen, die von den erworbenen Zügen gänzlich verschieden sind. Selbst die Juden, die Jahrtausende hindurch gewisse Züge beibehalten haben, tragen die Merkmale ihrer Wanderung an sich. Jedes Volk, in welchem

sie lebten, hat seinen Eindruck bei ihnen hinterlassen. Die russischen Juden zeigen slawische Züge, andere weisen auf den Aufenthalt in Germanien hin. Die modernen sowohl wie aus alter Zeit herrührenden Züge sind Erbteile aller vergangenen Jahrhunderte.

Zu den somatischen gesellen sich Merkmale des Naturells und Charakters, die nicht im mindesten von den Bestrebungen und erworbenen Eigenschaften der Eltern abhängen. Sie rühren von vielen Ursachen her. Darum kann jedes Kind alle Arten des Rückfalls zeigen, kann die Merkmale eines fremden Ahnen an sich tragen, der weit zurück in der Vergangenheit lebte, oder er kann ein Gemisch von charakteristischen Eigenschaften in sich vereinen, welches von den Bestandteilen, die es bilden, verschieden ist. „Dieses muß so sein, da es keine Familie gibt, die für eine genügend lange Zeit vollkommen imstande gewesen wäre, all die verschiedenen Verbindungen, welche in ihrem Geschlecht stattfanden, zu überwachen. Keine Person besitzt völlig einen Typus ihrer ganzen geistigen und körperlichen Zusammensetzung. Auch die am stärksten ausgeprägten Züge hinterlassen keineswegs die tiefsten Eindrücke auf die Nachkommenschaft. Die klaren, einfachen Regeln, die sich auf die Abkunft der Tiere beziehen, lassen sich nicht auf die des Menschen anwenden. „Unsere menschlichen Verhältnisse sind so kompliziert und so offenbar das Ergebnis einer künstlichen Ordnung der Umstände, daß die daraus entstehende Kombination der Dinge völlig verschieden von derjenigen ist, wie sie sein würde, wenn wir im Naturzustande lebten. Durch die Vereinigung unzähliger angestammter Charakterzüge mit gleichzeitigen künstlich geschaffenen Verhältnissen sind wir sehr unsicher in unseren, die Erblichkeit betreffenden Schlüssen.

Von der Frage der Vererbung ist die der Anlage verschieden. Unter der letzteren ist die unbestimmte und dunkle Übereinstimmung der Kräfte zu verstehen. Bei ihr wirkt nicht die absolute Wiederholung der Form oder der Disposition, sondern eine solche bildende Kraft auf die Kindesnatur, die unter dem Einfluß der Umwelt den Sohn in die Bahn des Vaters drängt. Infolge dieser Anschauung werden jetzt viele Krankheiten weniger auf Erblichkeit als auf direkte Ansteckung des Kindes durch einen bestimmten Krankheitskeim der Eltern zurückgeführt oder bloß als eine Neigung, eine Anlage des Kindes für diese Krankheit angesehen. Von höchst bedeutendem Wert ist die Umgebung, in der das Kind empfangen, geboren und ernährt worden ist. Die Hindernisse oder Hilfsmittel seiner Entwicklung beginnen vor der Geburt, fahren in ihrer Wirkung bis zur Reife fort und nehmen dann allmählich ab. Das Kind ist also für den Beifall oder das Mißfallen seiner Familie, seinen sittlichen Charakter nicht verantwortlich zu machen. Auch sind es keine Eigenschaften, die die Eltern besaßen und fähig wären, übertragen zu

werden. Das Kind kommt als eine Summe von Vermögen zur Welt, deren Funktionen monatelang reine Reflexe und automatische Bewegungen sind, von geistiger Betätigung ist nichts zu merken. Nehmen die Teile des Körpers auch zu, so stehen dieselben doch in keinem Verhältnis zur normalen Reife. Zwar nähert es sich später allmählich dem normalen Zustande, doch sind alle seine körperlichen und geistigen Regungen noch unsicher und unbeholfen. Seine Schwäche verlangt Liebe und Sorgfalt, die ihm behilflich sein müssen, einen geraden Rücken, große Lungen, einen klaren Verstand und eine Nervenkonstitution zu erlangen, die als eine ihrer besten Fähigkeiten diejenige besitzt, ein moralisches Gefühl zu entwickeln, das den rechten Weg einzuschlagen weiß. Aus dem Gesagten folgt aber auch, daß das Kind mannigfachen Störungen ausgesetzt ist, und es ist wunderbar, daß zur Beseitigung derselben nicht mehr geschieht. Sehr scharf spricht sich Oppenheim über diesen Punkt aus: „Ein Mann, der ohne ein geeignetes Studium die Leitung eines Rechtshandels unternehmen wollte, würde sich lächerlich machen; derjenige, welcher ohne einen genügenden Unterrichtskurs den Kranken Verordnungen macht, wird mit Geldstrafe oder Gefängnis bestraft; selbst der gewöhnlichste Tagelöhner bedarf einer Kenntnis der Art seiner Arbeit, bevor ein Arbeitgeber eine Aufgabe in seine Hände legt. Für die richtige Behandlung von Kindern aber wird eine Erziehung der Mutter, Kinderfrauen und Lehrer nicht als wesentlich erachtet. Eines der natürlichen Resultate ist nun, daß der bei solchen Personen angelegte Maßstab, anstatt ein sehr hoher zu sein, ein sehr niedriger ist. Bei ihnen besteht das hauptsächlichste Kennzeichen, ob das Kind passend ernährt wird, in der Tatsache, daß es nicht stirbt, der Beweis, daß es gut unterrichtet wird, finden sie darin, daß es in der Schule ruhig sitzt und eine genügende Anzahl Prüfungen durchmacht. In der Tat wäre es zweifelsohne in vielen Fällen für das Kind besser, zu sterben, zu erfrieren oder ‚ununterrichtet' zu bleiben."

Aus vorstehenden Ausführungen ergibt sich, daß die Kindheit mehr Aufwand an Mühe, Aufregung und Anstrengung erfordert als irgendeine andere Lebenszeit. Schon aus der verschiedenen Aufgabe, die die Ernährung bei dem Kinde und Erwachsenen zu lösen hat, ergibt sich eine Menge Schwierigkeiten, die zu beachten und zu überwinden sind. Ohne diese Sorgfalt muß das Kind notwendig Schaden leiden. Wenn es die Schule besucht, hat seine Arbeit zugenommen. Doch wird von Lehrern vielfach noch dahin gesündigt, daß sie dem Kinde zuviel zumuten. Es ist ein hartes Urteil, das unser Gewährsmann in die Worte kleidet: „In der Tat weiß ich mir keine härtere Prüfung, keine ermüdenderen Proben als diejenigen, welche das Kind zu dieser Zeit durchmacht. Seine Erfahrungen in der Schulumgebung sind nur dazu

bestimmt, eine Erregung und ein Hinschwinden des Nerven- und Muskelgewebes zu begünstigen; die Verhältnisse des Unterrichts führen eine Entkräftung anstatt einen Normalzustand der geistigen Entwicklung herbei." Darum muß man in dieser Zeit der Verköstigung die meiste Aufmerksamkeit schenken. Aber auch die Einwirkung von Hitze und Kälte, die Berührung, das Tragen, die einwirkenden Geräusche und Gesichtsreize bedürfen einer Aufmerksamkeit. Die Grimassen seiner Wärterpersonen erschrecken das Kind, ohne Absicht wird es zur Aneignung von Kenntnissen genötigt in einer Zeit, in der das Gehirn noch schwach ist. Daraus erklärt sich die leichte Ermüdung. Wird diese nicht genügend beachtet, so folgt daraus eine Abnutzung des Kindes, die wieder die Ursache zu den mannigfachen Mißgeschicken im Kindesleben ist. Also nicht die oftmals angenommene Erblichkeit, sondern die beständigen zahllosen Einflüsse der Umwelt bestimmen des Kindes Entwicklung. Die Eltern formen den Körper und Geist, das Herz und die Seele ihrer Kinder nicht so sehr durch das, was ihre Voreltern waren, als dadurch, was sie selbst tun und denken. Anstatt zu sagen: wie der Vater, so der Sohn" sollte man eher sagen: „wie der Vater lebt, lebt der Sohn". Der wahre Wert der Kinder hängt von den Elementen der Umgebung ab, die auf gewisse ererbte Verhältnisse wirken, welche die Eigenschaften, klar zu denken und richtig zu handeln, schaffen.

Eine sorgfältige Erziehung muß nach vorstehendem also als die Grundlage natürlichen Fortschrittes angesehen werden und alle großen Erziehungstheoretiker haben die Zivilisation und Kultur der Welt mit Riesenschritten gefördert. Leider steht mit dieser Tatsache die Wertung der Schule seitens der Eltern in keinem Verhältnis. Ihnen ist die Schule oftmals nichts mehr als ein willkommener Platz, wohin sie die Kinder täglich einige Stunden senden können, um dann der Sorge für sie enthoben zu sein. Die Kinder können dort den Überschuß an Energie verpuffen und gelegentlich etwas Ordnung lernen. Sie überlassen ihre Kinder der spontanen Liebe fremder Personen.

Besondere Aufmerksamkeit schenkt man neuerdings der religiösen Seite der kindlichen Entwicklung. Da sollte man nur von vornherein annehmen, das Kind müsse für religiöse Einflüsse besonders empfänglich sein, weil es im zarten Alter vieles auf Glauben hinnimmt. Nun ist es zwar richtig, daß der Mensch in einer gewissen Phase seines Wesens religiös ist. Das Kind aber ist erst nach langen Jahren der Entwicklung befähigt, den religiösen Standpunkt eines Erwachsenen einzunehmen. Da sein Gemüt noch ungebildet ist, sind die religiösen Gefühle vielfachen Irrtümern unterworfen. Seiner Unwissenheit und Leichtgläubigkeit würde der krasse Götzendienst entsprechen. Der Unterschied zwischen Lüge und Wahr-

heit ist ihm nicht immer klar. Da das Kind von Natur Wunder liebt, ist es zum Aberglauben geneigt und damit der Gefahr vieler Irrtümer ausgesetzt. Für Geschichten allerart zeigt es Interesse, besonders aber für Erzählungen. Dabei kommt es ihm besonders auf andauernde Handlung an, eine Unterbrechung derselben läßt es sich erst mit zunehmender Kräftigung des Nervensystems gefallen. Darum ist es des genügenden Aufschwunges noch nicht fähig, der die Voraussetzung eines wertvollen religiösen Gefühles ist. Es ist während der Kindheit ein wachsendes Wesen, dem alles fließt und nichts wirklich zu sein scheint. Es lebt in den Irrtümern des unentwickelten Menschengeschlechtes. „In bezug auf seine Religionsanschauung steht das Kind auf gleicher Stufe mit den Feuerländern, die in die Luft blasen, um böse Geister fern zu halten, mit den australischen Buschmännern, die an einen unsichtbaren Mann im Himmel glauben, zu dem sie vor Beginn des Kampfes beten, oder mit dem südamerikanischen Paraguas, die ihren Toten Waffen und Kleider mit ins Grab geben, damit diese sie im anderen Leben benutzen könnten." Das Kind ist ganz und gar Gegenwartsmensch. Für alles empfänglich, hat es nicht ein Bedürfnis nach Analyse der Umwelt und damit auch kein Verlangen nach Erkenntnis von wahr und unwahr. Ein unbedingter Gehorsam für autoritative Gebräuche und Erfordernisse läßt für die Betrachtung idealer Gedanken und Handlungen keinen Raum. Was über die Bedürfnisse für seine Ernährung hinausgeht, ist ein Chaos von Begriffen. Daraus folgt, daß seine religiöse Erkenntnis mangelhaft und die religiöse Rezeptivität wenig tief ist. Sein Gottesbegriff ist anthropomorphisch. Darum unterscheidet sich seine Stellung zu Gott wesentlich von der des Erwachsenen. Letzterem ist Gott ein Quell der Seelenstärke, des Friedens und Trostes geistiger Zusammengehörigkeit, aus der sein Gemüt sich erhebt über die Wirrsale des Lebens. Dem Kinde ist die Gottheit ein „Zusatz des Disziplinarrüstzeuges der Familie". Darum hat es kein Verständnis für Ehrfurcht und nur scheinbaren Respekt vor religiösen Vorschriften und biblischen Persönlichkeiten. Eine Veredelung des Geistes und Herzens kann sein Glaube nicht bewirken.

Daraus ergeben sich die mannigfachsten Fehler in der religiösen Erziehung, und es wäre eine dankbare Aufgabe der Kinderforschung, zu untersuchen, inwiefern dadurch Zweifel in des Kindes Seele gestreut werden zu einer Zeit, in der Kinder religiöse Dinge nicht richtig verstehen können. Die zahlreichen Anekdoten aus dem religiösen Leben des Kindes beweisen, wie unendlich weit das Kind von der Möglichkeit einer wertvollen und erhebenden Vorstellung vom wahren religiösen Leben entfernt ist. Alle Verfrühung muß also notwendig dazu beitragen, den Wert der Religion und die Forderungen, die sie stellt, in seiner Achtung sinken zu lassen. Sind

schon die verschiedenen Gemütsstörungen zu bedauern, so nicht weniger, daß die unverantwortlichen Wesen zu den feierlichsten Bündnissen gezwungen werden, deren Heiligkeit sie absolut nicht verstehen können. Selbst im Alter von vierzehn Jahren, in dem die Kinder gewöhnlich konfirmiert werden, ist die Auferlegung von Pflichten und die gleichzeitige Abnahme von Versprechungen, die auf einer Grundlage geistigen Verstehens beruhen sollte, keine ernstliche Vorbereitung auf ein bedeutendes und schönes Leben. Unser Verfasser sagt nicht ohne Grund: „Kein Durchschnittsknabe oder Durchschnittsmädchen kann in einem solchen Alter die Bedeutung der Zeremonien, denen sie beiwohnen, wissen und den Grund, auf denen sie aufgebaut sind, oder die Tragweite derselben verstehen. Das Kind unterwirft sich den verlangten Glaubensformeln auf fast dieselbe Art, wie es an den Anfangsübungen seiner Schule oder an irgendeiner Funktion teilnehmen würde, die von Pomp umgeben ist und sich außerdem auf die Empfehlung von Freunden und Verwandten stützt. Wenn es im späteren Alter zum vollkommenen Verständnis und Urteil gelangt, kann es unmöglich noch ehrerbietig und hoch von einem System denken, welches ihm zu einer Zeit Versprechen abverlangte, wo es, durch Wetteifer, Beispiele und Gehorsam beeinflußt, etwas zu sein oder zu tun gelobte, dessen Bedeutung es nicht im mindesten kannte. Ein solcher Vorgang ist, anstatt pflichtgetreue und eifrige Kommunikanten und Glaubensanhänger heranzuziehen, eher dazu geeignet, sie lau und zu Gegnern zu machen. An Stelle offenherziger und pflichtgetreuer Gläubiger, die in jeder Faser ihres Wesens die Überzeugung und die Wahrheit ihres Glaubens fühlen, an Stelle begeisterter Anhänger, deren ganzes Leben ein Gebet ist, haben wir Vereinigungen von Männern und Frauen, bei deren Anhänglichkeit am Glauben soziale Erwägungen, weltliche Rücksichten und geistige Trägheit eine Hauptrolle spielen."

Welche Ausbildung eignet sich denn für dieses Alter? Die neutrale Bildungsfähigkeit und die Ansprüche der Familie und der Gesellschaft, die das ungehemmte Wachstum irgendeines Charakterzuges nicht zulassen, vielmehr eine allgemeine Gleichartigkeit fordern, weisen auf die Ausbildung in den Sitten hin. Die Kinder lernen das Benehmen auf dieselbe Weise, wie sie sich die Kenntnis von Raumverhältnissen oder Eigenschaften physischer Körper erwerben. Der Verfasser meint, daß sie auf diese Weise sehr bald dahinter kommen, daß eine Ungleichheit zwischen den Lehren und ihrer Anwendung im täglichen Leben besteht. Ein Teil des Unterrichtes ist rein didaktisch, die Anwendung auf das Leben fehlt. Und doch sollte die moralische Erziehung in angewandter Sittenlehre bestehen. Der Teil des Gehirns, der der Ausbildung abstrakter Begriffe dient, erlangt seine Reife zuletzt. „Das Kind sollte von

[illegible] Lebens umgeben sein." [illegible] Personen im allgemeinen [illegible] des Gedankens [illegible] —, erhält auch aus der [illegible] alle automatischen [illegible] der Lungen und [illegible] leitet, dann [illegible] der Verteilung, des [illegible] Entwicklung erst [illegible] Lebensjahre [illegible] Probleme für die [illegible] eine Umkehr in dem [illegible] Lehrer und Kinder [illegible] wahre Worte, die [illegible] Das Verhältnis [illegible] sei, daß er der [illegible] die philosophische [illegible] Eltern und Wärter für [illegible] Zustand ihrer Kleinen [illegible] Wiederholung ihrer Taten [illegible] Es ist gewiß wahr, daß [illegible] sind, als ein paar [illegible] eine Flut verwüstet; [illegible] zahllose winzige Regentro[illegible]

[illegible] der Kinderpsychologie im vergan[illegible] insbesondere als Lehrer einer [illegible] Schulkinder beurteilen mußte, der hat [illegible] wenn die Angeklagten auf die [illegible] etwas zu erwidern?" „[illegible] bestraft" usw. mit stummer [illegible] Wir werden deshalb unserm [illegible] seinen Darlegungen folgen, die das [illegible] Da ist es schon überraschend, daß [illegible] über den Wert der Zeugenaus[illegible] der Kinder so weit auseinander gehen. Eine Lösung hat die [illegible] noch nicht erfahren. [illegible] man von der Ansicht aus, daß es [illegible] ein Kind zur Abgabe des Zeugnisses aufzufordern, [illegible] es den Nachteil und die Gottlosigkeit der Lüge erkannt [illegible] so kann daraus eine Vereidigung mit dem siebenten Jahre [illegible] werden. Es hängt nach dieser Ansicht der Wert der Aus[illegible] nicht so sehr von der intellektuellen, als vielmehr von der relig[illegible] und moralischen Erziehung ab. Darum wurde auch bis in [illegible] jüngste Zeit ein Kind als Zeuge abgelehnt, wenn es Mangel [illegible] religiösem Wissen, Mangel an religiösem Glauben zeigte, oder [illegible] weigerte, sich religiösen Formen zu fügen. In der Tat ist [illegible]

wahre und getreue Erzählung von Ereignissen oder irgendeines Umstandes selbst für Erwachsene keine leichte Sache; für ein Kind aber ist sie außerordentlich schwer und in vielen Fällen unmöglich. Die Ursachen dafür liegen in der körperlichen und seelischen Beschaffenheit des Kindes. Der feinere Bau des Gehirns kommt nur allmählich zustande. Die Assoziationszentren gleichen unfertigen Kanälen. Darum ist das Kind schwerfällig, unwissend, furchtlos und unvorsichtig. Erwägt man dazu noch die Eitelkeit des Kindes, so leuchtet ein, welch unsagbares Unheil solche Charakterzüge vor dem Gericht bewirken können. Wesen und Pflicht eines Eides sind dem Kinde noch nicht bekannt. Die Heiligkeit desselben schließt zudem das Opfer persönlicher Vorliebe, persönlichen Wohlergehens und persönlicher Beziehungen ein, Dinge, die das ganze Leben des Kindes füllen. Rücksichten auf die Öffentlichkeit liegen dem Kinde ganz fern. Die Wohlfahrt des Staates, seine Ziele und Absichten bedeuten ihm nichts. Darum hat es auch keinen regelrechten Anteil an irgendeiner öffentlichen Funktion, überhaupt ist es arm an Idealen. Hierzu kommt noch, daß das Kind allerhand Krankheiten ausgesetzt ist. Die jugendliche Organisation gibt durch die Tatsache ihrer Unentwickeltheit, ihrer unreifen und unbestimmten Verhältnisse den Anlaß dazu. Jeder abnorme Zustand, der zu abnormen Sinneseindrücken oder Unterbrechungen normaler Gedankenverbindungen Anlaß gibt, muß das Kind ganz unrichtige Dinge fühlen, sehen und denken lassen. Kein Durchschnittskind ist geeignet, genaue und richtige Begriffe aufzunehmen und auszudrücken. Darum ist es unklug, das Kind und seine Bemühungen mit dem Maßstab der Reife zu messen. „Es in die verantwortungsvolle Lage eines Erwachsenen zu bringen, ist gerade so, als wenn man eine Belohnung auf das Mißlingen der Gerechtigkeit setzen wollte. Wenn das Gemeinwesen dem Kinde eine größere Verantwortlichkeit aufbürdet, als es zu übernehmen vermag, so öffnet es dem Unglück die Pforten. Darum müssen die Zeugenaussagen des Kindes zurückgewiesen werden. Ein zuverlässiger Zustand tritt erst mit der Pubertät ein, ohne daß diese Abgrenzung scharf ausgeprägt wäre. Eine sichere Grenze gibt es überhaupt noch nicht. Aber alle Beteiligten haben ein Interesse daran, die Quellen bleibenden Irrtums zu vernichten.

Eins der in der Neuzeit am meisten erörterten Gebiete des Kindeslebens betrifft die jugendlichen Verbrecher. Worin haben die kindlichen Vergehen ihre Ursache und wie sind sie zu behandeln? Die öffentliche Meinung ist mit der Antwort auf diese Fragen noch sehr zurückhaltend, da die Kriminalogie ja noch verhältnismäßig neu ist. Manche Gelehrte haben Schulen gebildet und die Schüler glauben einen Abschluß des von dem Meister begonnenen Werkes vornehmen zu können. Doch das Chaos der verschiedenen Ansichten

belehrt uns, wieweit wir noch von einem Abschluß der Sache sind. Lombroso sucht den Verbrechertypus aus der Erblichkeit besonderer geistiger und körperlicher Charakterzüge zu verstehen. Holder sieht die Ursachen der Entartung im Beispiel, in der Armut und Lüge. Anderer Ansicht ist Garofalo, der die Verderbtheit als natürlichen Zustand ansieht, der Erziehung, den religiösen und wirtschaftlichen Umständen keine Bedeutung beimißt. Baer erklärt den Alkohol für den größten Sünder, während Richter im Gegensatze hierzu die Epilepsie und nervöse Reizungen verantwortlich macht. Prosper Despine erkennt einen Mangel der Erziehung, und will die „moralische Blindheit" durch sittliche Bildung, nicht aber durch Gefängnisse heilen.

So sehen wir, daß der Ursprung des Verbrechens noch dunkel ist. Wichtig für die Ätiologie ist aber jedenfalls die Tatsache, daß es zwischen Verstandeserziehung und sittlichem Vergehen keine unbedingte Beziehung gibt. Es ist deshalb falsch, aus der weiteren Ausbreitung geistiger Aufklärung auf eine Abnahme der Übeltaten zu schließen. Werden auch antisoziale Handlungen des ungebildeten Menschen auf seine Unwissenheit zurückgeführt, so wird doch ein solches Verhalten bei dem „Gebildeten" als ein Beweis größerer Verderbtheit angesehen. Und doch ist er in diesem Falle nur gefährlicher, während der Verbrecher sonst genau derselbe ist, ob er dumm oder unterrichtet ist. Die Erziehung bildet auf keiner Stufe eine Panacee gegen das Verbrechen.

Oft wird die Not des Lebens als Grund der Entartung angegeben. Daraus könnte man zu der Annahme kommen, Zeiten tiefer Entbehrung müßten die Zahl der Gesetzesverletzungen vermehren. Beide Voraussetzungen sind falsch. Denn „man findet in der Regel als Verbrecher diejenigen Personen, die fast keine verantwortlichen Bürden tragen und denen es in dieser Hinsicht vollkommen frei steht, jedwede Fähigkeit, die sie besitzen, zu ihrem besten Vorteil zu gebrauchen; noch sonderbarer ist, daß man ganz leicht ermittelt hat, daß Zeiten des Wohlstandes das häufigste Vorkommen von Verbrechen aufweisen." Der radikale Abstinenzler ist auch hier um Gründe nicht verlegen: die Trunksucht zeitigt verbrecherische Impulse und Handlungen, ein Schluß, der allerdings unserer sentimentalen Seite zu schmeicheln geeignet ist. Die statistischen Übersichten reden jedoch eine andere Sprache, worüber der geneigte Leser im vorliegenden Buche die näheren Angaben findet.

Da gewisse Formen des Wahnsinns einen erblichen Makel zu hinterlassen scheinen, gelangt man rasch zu dem allgemeinen Schlusse, daß alle Arten geistiger Krankheit ähnliche Spuren an die Nachkommen hinterlassen. Aber auch hier belegen die Berichte der Verbrecherstatistik die Behauptungen nicht, so daß ein englischer

Forscher sagen konnte, das Verbrechen werde durch die Lehre und in der Regel nicht durch die Elternschaft fortgepflanzt.

Eine Lösung der berührten Streitfrage wird ohne Berücksichtigung der engen Beziehung zwischen dem Körper und dem Geiste unmöglich sein. Verkrüppelte Körper bedeuten in der Regel verkrüppelten Geist, und dürftig ernährter Körper geht nicht Hand in Hand mit einem klaren und normalen geistigen und sittlichen Wachstum. Was dem einen hilft, nützt dem anderen; was das eine verwirrt und schwächt, trägt dazu bei, das andere zu schmälern und zu entkräften. Nur müssen die Bedürfnisse der modernen Kultur besondere Veränderungen im Organismus nach sich ziehen. Das Heilmittel liegt also nicht in Bestrafung, Gefängnis usw., sondern in einer normalen Entwicklung des Gehirnwachstums. Die Ernährungsfrage bildet also für unseren Gewährsmann die Grundlage für das Problem. Die ganze Entwicklung beruht auf einem allmählichen Aufbau der Gehirnzellen. Der reiche Wüstling, der scharfsinnige Betrüger, der herzlose Egoist, der unnütze Faulenzer sind alle dem Übel des Mißverhältnisses in der Gehirnentwicklung unterworfen. Diese Theorie schließt einen angebornen moralischen Schwachsinn aus. Charakteristisch für die Grundanschauung unseres Verfassers ist der Satz: „Was Kinder sehen und hören, sei es gut oder schlecht, werden sie nachahmen. Sie lernen die Lehre ihres Lebens nicht so sehr aus Büchern, Reden und Schriften als vielmehr aus praktischer Anschauung. Eine Familie, die sich durch lasterhafte körperliche und seelische Gewohnheiten auszeichnet, wird Kinder hervorbringen, die bereit sind, den Staat als ihre eigene Beute anzusehen." Daraus folgt, daß die Eltern verpflichtet sind, ein Beispiel zu geben und eine Atmosphäre zu schaffen, welche als bestes Vorbild gilt, welches das Kind sich vorzustellen vermag. Nicht Reden über Pflicht, sondern die tägliche und stündliche Ausübung derselben sind das Wichtigste. Jeder Erzieher muß von der Vorstellung persönlicher Verantwortung in jeder Lebensstellung durchdrungen sein, denn Kinder betätigen in der Regel die Einflüsse, die auf sie gewirkt haben.

Aus den angeführten Tatsachen folgt die Bedeutung der Entwicklung des Kindes für den Aufschwung und Niedergang unseres Geschlechtes. Es ist eine bekannte biologische Wahrheit, daß die Entwicklungszeit umso länger ist, je höher der Organismus steht. Darum ist auch der Unterschied zwischen dem, was das Gehirn eines Kindes von acht und das eines Mannes von fünfundzwanzig Jahren tut und leisten kann, ein sehr großer. Selbst nachdem schon die hauptsächlichsten und notwendigsten Formen bestehen, dauert es noch lange Zeit, bis sie ihre tätige und wirksame Kraft erlangen. „Wir dürfen sagen, daß die Gehirnnervenzellen, nachdem den meisten von ihnen bereits ihre eigentliche Form und Größe

eigen ist, noch die übermäßig lange Zeit von achtzehn oder neunzehn Jahren brauchen, bis sie zur Vollkommenheit der Funktionen, die sie erreichen müssen, gelangen."

Die Haupttätigkeit der Nervenzellen besteht darin, Energie zu erzeugen. Dieses geschieht infolge der Zersetzung des Zellinhaltes, ohne daß die Quantität der Energie von der Quantität der Zersetzung abhinge. Die aufgespeicherte Energie wird entladen. Die normale Entladung ist ein Beweis für das Gleichgewicht im Organismus. Dieser Satz wird nun auf alle reflexartigen, automatischen oder willkürlichen Erscheinungen übertragen. Wie nun infolge ungenügender Ernährung Entartung eintritt, so ist auch eine Verbesserung des degenerierten Geisteszustandes möglich, wenn das Gehirngewebe organisch und funktionell verbessert wird. Die unvollkommenen Organe sind so anzuwenden, daß sich ihre Funktionen entwickeln, und die Funktionen sind so zu üben, daß sich die unvollkommenen Organe entwickeln. Die hieraus gezogenen Schlüsse in ihrer Anwendung auf die Entwicklung des Menschen bleiben der Prüfung des Lesers überlassen. Aus den angeführten Tatsachen wird sich die Notwendigkeit ergeben, das Kind in seiner Entwicklung wirklich zu studieren, anstatt, wie es noch häufig geschieht, die Behandlung nach einer vorher konstruierten abstrakten Wissenschaft regeln zu wollen. Eine Kenntnis könnte in besonderen Instituten gewonnen werden, und es wird lehrreich sein, zu untersuchen, wie das Kind in diesen Anstalten lebt.

Die ältesten und zivilisiertesten Staaten sind nicht diejenigen, die dem größten Fortschritt aufzuweisen haben. In ihnen pflegt man am häufigsten große Anstalten zur Fürsorge von verwaisten und vernachlässigten Kindern zu finden, welche äußerlich und innerlich gut ausgestattet sind. Aber die Zöglinge entwickeln sich nicht dementsprechend. Der Grund liegt darin, daß der Zweck, eine vorteilhafte Entwicklung zu ermöglichen, nicht im Auge behalten wird. Die Fürsorge für diese Kinder schließt eine andere Behandlungsmethode in sich als die des gewöhnlichen Kindes im gewöhnlichen Heim. Da die Kinder gar oft von schwächlichen Eltern abstammen, in einer Umgebung voll Not, Unwissenheit, Stumpfsinn und Lasterhaftigkeit zugebracht haben, so sind sie zu Entwicklungsverzerrungen geneigt. Der Bestand der Gesellschaft erfordert also ihre sorgsamste Pflege und Ernährung. Nach dem Bericht unseres Verfassers wird in Neuyork von 251 Menschen je einer aus öffentlichen Fonds unterstützt. Wie wichtig ist es da für den Staat, daß diese seine Schützlinge eine geeignete Erziehung erhalten. In den Anstalten kommt es darauf an, daß die Kleinen angemessen beschäftigt und individuell behandelt werden. Aber an beiden fehlt es gar oft, so daß die Kinder träge werden und trotz guter Nahrung körperlich verwelken. Auch die oftmals maschinenmäßige Befolgung

der Hausordnung wirkt lähmend auf die kindliche Entwicklung. Während die Bedürfnisse des Erwachsenen hauptsächlich in der Wiederherstellung abgenutzter Gewebe liegen, muß das Kind das Material, auf dem die funktionelle Entwicklung beruht, neu erarbeiten. Dieses wird unter großen Massen nicht immer möglich sein, weshalb die Spontaneität des Kindes nicht genug entfaltet wird. Die bestehenden Anordnungen und Vorschriften nehmen nicht genügend Rücksicht auf das Interesse des Kindes.

Um letzteres zu ermöglichen, sind Aufsichtspersonen von hervorragender Geistes- und Charakterstärke erforderlich. Die Eltern besitzen durch die Tatsache ihrer Elternschaft ein gewisses Maß von Befähigung für die Pflege und Erziehung ihrer Nachkommen, bei allen übrigen Personen ist die Angelegenheit höchstens Sache eines geliebten Berufes. Darum muß die Auswahl der Anstaltswärter und Vorsteher besonders vorsichtig und nach einem Prinzip, keinesfalls mit Rücksicht auf seine politische Stellung oder seinen politischen Einfluß getroffen werden. Die vom Verfasser für die Anstaltserziehung gestellten Forderungen sind so wichtig und allgemeingültig, daß den bezüglichen Ausführungen die weiteste Beachtung zu wünschen ist. „Der Direktor eines Institutes für Kinder sollte das höchste Vorbild eines Wärters, das der Staat gewähren kann, und zugleich eine Person darstellen, die durch Übung, Erfahrung und Anlage in den Stand gesetzt ist, sich weite Gesichtspunkte, eine weise Politik und eine verständige Unterscheidung der Charaktere zu verschaffen, die ihn daran verhindern, seine Schützlinge als kleine Wesen zu betrachten, deren Erziehung in steter Unterwerfung beruht."

Die aus den Anstalten in die Welt eintretenden Kinder vergleicht der Verfasser mit Einwanderern aus einer andern Welt. Die Leiter regieren mehr das Institut als die Kinder, sind oftmals ganz unbefähigt und aus Gründen gewählt, die dem Ernst der Sache nicht entsprechen. Ist es da ein Wunder, daß auch die Kinder von vornherein zum Schein schwacher und armseliger Charaktere verdammt sind? Auch von der Arbeit in den Instituten ist wenig Rühmliches zu sagen. Die Beschäftigung ist oftmals darauf angelegt, die Anstaltseinkünfte zu vermehren, sie geschieht nach einer geistlosen Methode und damit auf Kosten der Gehirn- und Nervenenergie des Kindes. Welche tiefe seelische Verstimmung sich eines „Anstaltskindes" bemächtigen muß, das wird vom Verfasser mit viel Wärme geschildert. Es kommt also darauf an, eine Umgebung für das Kind zu schaffen, die genau die häuslichen Umstände nachahmt, wie es von Wichern versucht wurde.

Den Schluß des Buches bildet das Kapitel: Der Beruf der Mutterschaft. Es ist eine unbestreitbare Tatsache, daß die Ausbildung der Frau in der Neuzeit erhebliche Fortschritte gemacht

hat. Der Schein ist aus der Erziehung zwar noch nicht verschwunden, aber doch sehr in Abnahme begriffen. Es ist gewiß viel Wahres an dem Urteil, bei den jüngsten Reformbestrebungen zeige sich ein Mangel an Mäßigung. Im Hasten und Drängen des wirklichen Lebens wird eben keine Rücksicht darauf genommen, welche Gewerbe der einzelnen Frau und der Gemeinschaft am nützlichsten sind. Es scheint vielfach nur darauf anzukommen, daß die Frau etwas tut, Geld verdient und einen gewissen Teil wirklicher Verantwortung übernimmt. „Den früheren Vorstellungen des Luxusfetischmusses fügt sie den Götzen theoretischer Gleichstellung bei.“ Die Forderung „vermengt wirkliche und eingebildete Verhältnisse, wahre und erdichtete Forderungen der menschlichen Natur, wahre psychologische Gesetze mit voreingenommenen Begriffen von Notwendigkeit. Der erhoffte Zustand würde für niemand von Nutzen sein. Dagegen haben die erwähnten Bestrebungen den Nutzen gehabt, daß die Erkenntnis von der Notwendigkeit gründlicher Vorbereitung für die betreffende Tätigkeit immer allgemeiner wird. Bei den Männern ist dieses stets der Fall gewesen. In ihrer Vorbildung hat die Nützlichkeit den Vorrang, beim jungen Mädchen scheint der Hauptzweck in einer Vervollkommnung des früheren Zieles und in der Sucht zu bestehen, dem jungen Mädchen eine geistige Erfahrung zuteil werden zu lassen, die unterscheidend, hervorragend und mehr für den Luxus als für die Nützlichkeit charakteristisch ist. Der Jüngling soll etwas Tüchtiges in der Welt leisten, die junge Dame will vor ihren Freundinnen glänzen. Darum haben die Emanzipationsbestrebungen dem arbeitenden Teile der Gesellschaft auch keine größere Freiheit und natürliche Erleichterung gebracht. Konkurrenz und Kampf ums Dasein sind nicht vermindert. Die erwerbende Frau legt mit der Verheiratung einen Beruf nieder, für den sie erzogen wurde. Ihre Stellung als Gattin und Mutter ist die höchste, die sie erlangen kann. Es muß also überraschen, daß die erwartete Verbesserung in der Ausbildung zu ihrer eigentlichen Wirksamkeit nicht besteht. Die Betätigung der Frauen auf den künstlerischen und wissenschaftlichen Gebieten hat die Aufmerksamkeit von den mütterlichen Pflichten abgelenkt. Darum übernehmen die Mädchen ganz unlogisch die höchsten Pflichten ohne genügende Vorbereitung. Denn die oberflächliche Kenntnis von Literatur, Sprachen, Musik, Grammatik und Mathematik macht die Frau noch keineswegs geeignet, die vollkommene Aufsicht, die gänzliche Autorität und die Hauptentscheidung in allen Dingen des Wohlergehens und der Entwicklung, der körperlichen Erziehung und geistigen Bildung der Kinder zu übernehmen. Ein Teil der Frauen läßt sich die Pflege der Kleinen durch eine Person von der gesellschaftlichen und geistigen Stellung einer Bäuerin abnehmen. Diese gilt als tüchtig und passend, wenn sie das Kind nicht offenbar

mißhandelt, es zu beruhigen versteht und einige Märchen erzählen kann. Daß dagegen der Mutter physiologische, psychologische, gesundheitliche und biologische Kenntnisse erforderlich sind, ist noch wenig verstanden. Und doch würden sie erkennen lassen, daß der Unterschied zwischen Mann und Weib in der geistigen und körperlichen Beschaffenheit beruht und eine Verschiedenheit in der Konstitution zugleich eine Verschiedenheit in den Funktionen bedeutet. Die allgemeine Anerkennung dieser Tatsachen würde den Konkurrenzkampf mildern und in Männern und Frauen ein freudiges Verlangen nach der besten Vorbereitung, die sie für ihre eigentliche Tätigkeit tauglich macht, wachrufen.

Damit sind wir am Schluß des Buches angelangt, das allen Lesern und Leserinnen aufs wärmste empfohlen sei, besonders den Müttern und solchen, die es werden möchten.

Kleine Mitteilungen.

Unsere Gesangbücher. Das Gesangbuch steht seit alter Zeit im Dienste der religiösen Bildung der Kinder. Auch in der Schule ist es zunächst Erbauungsbuch, sofern es im Morgengesang oder im Anschluß an eine Religionsstunde oder bei Schulfeierlichkeiten zum Aussprechen des religiösen Gefühls, zur Erzeugung religiöser Stimmung benutzt wird. Ferner hat man es, früher mehr als jetzt, zur Belehrung über Religionswahrheiten gebraucht. Im passenden Anschluß an Katechismusstücke können Gesangbuchlieder, falls man sie nicht zu einer systematischen Anordnung des Inhalts verzerrt, recht gut zur Wiederholung und Beherzigung jener Stücke beitragen. Freilich ist die passende Auswahl aus der oft überreichen Liederzahl unserer Kirchengesangbücher nicht leicht. Nur wenige sind Kernlieder und der eigentliche Kern darin ist für Kinder nicht immer leicht genießbar, ganz abgesehen von Liedern, in denen sich entweder eine altertümelnde Phantasterei oder eine poesieflüchtige, rationalisierende Nüchternheit geltend macht.

Endlich ist es eine alte schulgesetzliche Forderung, den Kindern eine bestimmte Anzahl von Liedern gedächtnismäßig einzuprägen, um ihnen einen unverlierbaren Schatz fürs Leben mitzugeben. In neuerer Zeit mehren sich die Stimmen gegen die Überschätzung des religiösen Gedächtniswissens überhaupt[1]), wie gegen das Lernenlassen von Liedern, insbesondere solcher, die zu sehr dogmatisches

[1]) Sehr verständige Gedanken über den „Gedächtniskult in der Volksschule" finden sich in einem Aufsatze von E. Leupoldt, der unter jener Überschrift in der Leipziger Lehrerzeitung 1906 — Nr. 30—33 u. 41 — abgedruckt ist.

Gepräge haben und denen der „Ewigkeitswert" fehlt. Nicht dadurch, so sagt man gewiß nicht mit Unrecht, wird der Memorierstoff Eigentum des Kindes, daß er wortmäßig im Kopfe sitzt. Religion wird nie durch Pflege des Gedächtnisses und des Verstandes erzeugt. Der Religionsunterricht soll mehr „zu einem Unterrichte der Einwirkung auf das Innenleben werden, losgelöst von allen Nebenabsichten der Gedächtnis- und Denkbildung, losgelöst von allen — Strafen und Furchtvorstellungen", die das Hersagen des mehr oder weniger gut eingeprägten Memorierstoffes im Gefolge hat.[1])

Doch wir wollen nicht von der Memoriernot sprechen, auch nicht die sehr vorsichtig zu behandelnden Fragen über das Auswendiglernen von Gesangbuchliedern erörtern, wir wollen heute nur den Blick auf das Buch lenken, aus dem jene Lieder genommen werden. Man spricht von einer Gesangbuchsnot, vor längerer Zeit schon und noch heute. Wir erinnern an „die Gesangbuchsnot" von R. Stier (Leipzig 1838) und an die „Beleuchtung der Gesangbuchsverbesserung insbesondere aus dem Gesichtspunkte des Kultus" von G. Ch. H. Stip (Hamburg 1842). Man muß anerkennen, daß seitdem die Erkenntnis jener Gesangbuchsnot weite Kreise erfaßt und zur wirklichen Verbesserung manch eines Gesangbuches unter den vielen in Deutschland verbreiteten geführt hat. Trotz alledem erheben sich immer wieder Stimmen, die eine Gesangbuchsreform fordern. Neuerdings spricht davon Nithack-Stahn in einem Artikel, der in Nr. 33 des evangelischen Gemeindeblattes „Die Christliche Welt" (1906) unter der Überschrift: „Unser Gesangbuch, religiös und literarisch beurteilt" abgedruckt ist. Jene Reform hält er unter folgenden Bedingungen für notwendig und möglich. Zunächst will er die literarisch wertlosen Lieder ausgeschieden wissen, ebenso die dogmatisch schlechthin überwundenen, sofern nicht ihre geschichtliche oder künstlerische Bedeutung diesen Mangel aufwiegt. Ein Gemeindegesangbuch sei keine hymnologische Blütenlese vergangener Zeiten. Er fordert ein Hausbuch christlicher Lyrik, das neben den im Kirchengesang üblichen Liedern auch solche zum Lesen aufbewahrt. Die übrig bleibenden Lieder, soweit ihre Form dem heutigen Christen schwer verständlich ist und sofern nicht ihr Wortlaut als „klassisch" gelten kann, sollen durch Redaktoren bearbeitet werden, die freilich ebenso religiös wie künstlerisch feinfühlig sein müssen. Stärker als bisher müßten die sogenannten „geistlichen"

[1]) Von einer Lehrerin, deren Religiösität ebenso gesund als aufrichtig ist, hörten wir, daß ihr keineswegs diejenigen Lieder zum liebsten Schatz geworden seien, auf deren Erklärung und gedächtnismäßige Einprägung in ihrer Bildungsstätte der größte Fleiß verwendet worden sei. Die freie Gedankenreihe religiöser Empfindungen eignet sich nicht zu katechetischer Zergliederung, die Sprache des Herzens will nachempfunden sein. Auch die mehr didaktischen Lieder werden durch wortmäßige Einprägung noch nicht zum inneren Eigentum.

Lieder berücksichtigt werden. Sie gehören nicht nur in „Missions"- und „Kinderharfen". Pietismus und Romantik haben uns, wie der Verfasser bemerkt, reich mit derartigen Liedern bedacht, die zum Teil — obgleich der Ton des weichen Gefühls darin vorherrscht — wahrhaftige Frömmigkeit atmen, ohne dogmatisch zu sein. Ihre höchst sangbaren Melodien würden auch in den Gottesdienst einen frischeren Ton bringen. Auch in der „weltlichen" Dichtkunst würden religiöse Lieder zu finden sein, die der feiernden Gemeinde dienen könnten. Verfasser findet noch gar nicht ausgeschöpft Knapp, Sturm, Spitta, Gerock. So dürfte in keinem deutsch-evangelischen Gesangbuche fehlen Arndts „Ich weiß, an wen ich glaube". Ebenso Mörikes „Herr schicke, was du willst", sowie Geibels „Herr, den ich tief im Herzen trage". Und gibt es ein holderes Sterbelied einer jungen Seele als Goethes „So laßt mich scheinen bis ich werde" und einen erhabeneren Lobpreis des Schöpfers als den Gesang der Erzengel: „Die Sonne tönt nach alter Weise"? Die gewünschte Reform wünscht der Verfasser nicht in die Hände der Behörden gelegt; sie soll Volkssache sein. Er will auch nicht die geltenden Gesangbücher abgeschafft wissen, das neue „Evangelische Liederbuch" soll sich nur neben jene stellen. Der Zeit und den Gemeinden müßte es überlassen bleiben, das Urteil darüber durch die Tat zu sprechen. Vielleicht, so schließt der Verfasser, entzündet sich an einem wahrhaft neuen Gesangbuche auch eine neue christliche Gefühlsdichtung. Unsere Kirche braucht sie für das zwanzigste Jahrhundert.

Die Wünsche, die Nithack-Stahn ausspricht, werden sobald nicht erfüllt werden. Aber man muß zugeben, daß er auf manche wunde Stelle den Finger gelegt und manchen beachtenswerten Gedanken ausgesprochen hat. Man wird nicht bestreiten können, daß eine Gesangbuchnot vorhanden ist, weil viele unserer Kirchenlieder nicht mehr der Ausdruck der gesamten singenden Gemeinde sind. Niemand wird das Unmögliche verlangen, daß jeder Vers in unseren Kirchenliedern aus der Seele aller gesungen sei. Wir wissen, alle Dichtung ist subjektiv, am stärksten die lyrische. Und die besten unserer Kirchenlieder sind Gelegenheitsdichtungen im Goetheschen Sinne. Nimmermehr können sie der allgenugsame Widerhall der Stimmung einer großen Gemeinde sein. Aber mit Kirchenliedern ist das doch noch etwas anderes als z. B. mit dem Gesang: „Über allen Wipfeln ist Ruh", der uns ergreift, auch wenn keine Todesgedanken uns nötigten, ihn anzustimmen. Kirchenlieder haben außer dem rein künstlerischen noch einen anderen Zweck. Wenn die Gemeinde im Gottesdienste aufgefordert wird, ein gemeinsames Lied zu singen, so gilt es nicht nur musikalische und dichterische Erhebung, nicht nur das göttlich erhabene Spiel der Phantasie. Dieses ist doch nur Mittel zum Zweck. Es handelt sich vielmehr um objektive

Wirklichkeiten, die in Wort und Ton erklingen sollen. Der nur ästhetisch gestimmte Kirchgänger würde doch die Absicht der kirchlichen Feier verfehlen. Kirchenlieder sollen Gebete, Gelübde sein, Selbstgespräche vor Gott, Bekenntnisse vor den Menschen. Und in diesem Falle muß die Wahrhaftigkeit über der künstlerischen Wahrheit stehen. Der Verfasser wirft nun die sehr ernste Frage auf: Können wir unsere Gesangbuchlieder mit innerer Wahrhaftigkeit singen? Und diese Frage richtet er nicht nur an seine liberalen Gesinnungsgenossen, sondern auch an die rechtsseitig Stehenden. Wenn in den alten Liedern gesungen wird von dem „Kinde, das alle Welt erhält und trägt", (Vom Himmel hoch —), vom „Fleisch, das wieder leben soll" (Wir glauben all an einen Gott), „vom Zorn des Vaters", der gestillt worden (Es ist das Heil uns kommen her), ferner davon, wie „Gott gefangen" wird (Herzliebster Jesu), von der „Marter Gottes" (Zinzendorfs schönes Lied), vom „Satan", der uns verschlingen will (Nun ruhen alle Wälder), und von „eben dieser Haut, die uns einst wieder umgeben wird" (ursprüngliche Fassung von „Jesus meine Zuversicht"), so findet Nithack in den angeführten Proben mit Recht nicht etwa nur Härten der Form, nicht dichterische Entgleisungen, sondern den Ausdruck einer Gedanken- und Gefühlswelt, in der die Christen der Gegenwart nicht mehr zu Hause sind.[1]) Wir können uns zwar dichterisch mehr oder weniger hineinversetzen; aber wir l e b e n nicht in ihr und sind in Gefahr, uns darüber zu täuschen.

Jene Liedstellen und viele andere, in denen von des „bösen Feindes List" geredet, oder die Gleichung Christus = Gott ganz rückhaltlos und massiv gezogen wird, sind dem Verfasser Merkmale christlicher Lehrweisen, die nicht mehr die unseren sind. Die dogmatischen Voraussetzungen ihrer Verfasser — man denke an die Weihnachts- und die Passionslieder — muten uns fremd an. Es wird an Gerhardts „O Haupt voll Blut und Wunden" erinnert, an ein verhältnismäßig wenig dogmatisch bestimmtes Passionslied. Wer möchte es, so fragt N., am Karfreitag missen? Und doch, wie wenig erschöpft der gewaltige, von Gerhardt umgedichtete Passionsgruß Bernhards von Clairveaux „An die heiligen Gliedmaßen

[1]) Wie sehr ein religiösgestimmtes Gemüt z. B. den Glauben an den Teufel, jene aus dem Alten und Neuen Testament in die christliche Dogmatik übergegangene Vorstellung entbehren kann, davon nur ein Beispiel. Ein frommes Mädchen, eine wahre Marienseele, wurde in der Konfirmandenstunde gefragt: Glaubst du an den Teufel? Tief erschrocken stammelte sie: „Ich weiß es nicht". Neben dem innigen Gottesglauben, neben der Liebe zu dem Heilande hatte jene Vorstellung keinen Raum. Die göttliche Unwissenheit hatte der kindlichen Frömmigkeit keinen Abbruch getan. Seit jener Frage sind Jahrzehnte vergangen; die in ernster Lebensschule Herangereifte hat reichere religiöse Anschauungen gewonnen; aber auch heute noch würde sie mit kindlicher Einfalt antworten: Ich weiß es nicht!

Jesu" die Karfreitagsgedanken, die wir haben! Auch die beiden letzten herrlichen Strophen (V. 9. Wenn ich einmal soll scheiden, und V. 10. Erscheine mir zum Schilde) entschuldigen nicht für die weitgehende Ausmalung der körperlichen Qualen, die dem mönchischen Dichter Bedürfnis war; für diese Anrede an den Gekreuzigten, in dem der kraftvolle Ton des Überwinders fehlt. Es erscheint als ein Glück, daß wir neben den theologisch so stark belasteten Liedern der Epigonen der Reformation auch undogmatische, rein religiöse Lieder haben. N. erinnert zunächst an die Gaben der Mystiker und Pietisten, gedenkt aber auch dessen, was wir dem Rationalismus verdanken. So weich sie klingen, die Dichtungen eines Silesius „Liebe, die du mich zum Bilde" und „Ich will dich lieben, meine Stärke" — es ist doch unmittelbar Religion, die hier ausströmt. Und wann sollte Tersteegens „Gott ist gegenwärtig" veralten, für dessen einzige Strophe „Wie die zarten Blumen willig sich entfalten und der Sonne stille halten" wir wohl Dutzende anderer Lieder gern dahingeben! Noch immer rauscht wie auf Adlerflügeln das „Lobe den Herren" von Neander, Speners Freund, und wie man die Person Jesu besingen kann, ohne ins Weichliche zu verfallen, beweist das „Eins ist not". Noch kraftvollere Töne schlägt Bogatzky an in seinem „Wach auf, du Geist der ersten Zeugen!" Man mag noch so scharf über die Schwächen der Herrnhuter Glaubensweise urteilen, daß aber das unvergängliche „Herz und Herz vereint zusammen" und das andere Zinzendorfsche „Jesu, geh voran" ungetrübte Andacht gibt, wer hätte es nicht erfahren? Und nun gedenke man des Dichters, der den Rationalisten angehört, der aber der letzte deutsche evangelische Liederdichter ist, dessen Gesänge im Volke leben, Gellert. Er hat unserem Gesangbuch eine Lyrik gegeben, die Gott zum Gegenstande hat, den Schöpfer und Erhalter (Wie groß ist des Allmächtigen Güte!). Seine ethischen Lieder muten zwar etwas schulmeisterlich an, aber sie sind dem Volke verständlich. Und hat er nicht unsere großen Feste geschmückt durch sein rein religiöses Osterlied „Jesus lebt, mit ihm auch ich" und durch das schlichtfromme „Dies ist der Tag, den Gott gemacht"?

Wohl enthält unser Gesangbuch gar manche Lieder aus der Heroenzeit des Protestantismus, die die Kraft haben, uns vergessen zu lassen, was uns innerlich von ihren Anschauungen trennt, kampfesfrohe Trutzlieder (Ein feste Burg ist unser Gott), zusammenrufende Bekenntnislieder (Nun weiß und glaub ich feste) und schlichte Töne innigen Gottvertrauens (Befiehl du deine Wege); aber daneben doch auch viel Unsingbares, ja Unerträgliches. Und vieles fehlt, was die heutigen Christen singen möchten. Wo sind die Lieder, so fragt N., die das Naturgefühl der Gegenwart atmen, ihre Naturerkenntnis wiederspiegeln, die Größe Gottes von hier

aus empfinden lassen? Wo sind Lieder, aus dem Ringen und Fragen unseres Geschlechts herausgeboren, aus den Fragen nach dem gerechten Gott, nach dem ewig Schaffenden, nach dem über- und innerweltlichen zugleich? Wo sind Lieder, die ein mannhaftes Christentum der weltfreudigen Tat verkündigen, als Gegengewicht gegen die zahlreichen Lieder der Selbstverwerfung, der Zerknirschung und Buße? Wo sind Lieder, die die Person Jesu nicht nur im Sinne des Dulders und Kreuzträgers verherrlichen? Wo sind Lieder, die nicht nur der Gedankenwelt des Landbewohners, die auch der besonderen des neuzeitlichen Stadtmenschen entsprungen sind? Lieder, die die Arbeit im evangelischen Sinne ins Licht rücken? Lieder, die Liebespflicht gegen den Nächsten nach dem heutigen Verständnis predigen? Lieder, die dem sittlichen Verantwortungsgefühl des christlichen Staatsbürgers noch in anderem Sinne Ausdruck geben als in dem: „Vater, kröne du mit Segen unsern König und sein Haus.“

Mehr religiöse Lebendigkeit, und was nicht gering anzuschlagen ist, auch mehr Mustergültigkeit bezüglich der Form. Man kann absehen von der Sprache des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts, die das Verständnis der Lieder dieser Zeit unseren Gemeinden erschweren muß; aber macht sich nicht auch in neueren Liedern die altertümliche Bildersprache breit, die dem dichtenden Schriftgelehrten so leicht in die Feder floß, der singenden Gemeinde so fern liegt? Wohl entstammen viele dieser Bilder der Bibel (z. B. die Christenheit das ideale Volk Israel), aber verständlich sind sie darum nicht ohne weiteres. Nun denke man an die Lieder „von den letzten Dingen“, die einfach aus der Bilderwelt der Offenbarung des Johannes schöpfen. Neben den Unverständlichkeiten im Gesangbuch weist N. auch auf Geschmacklosigkeiten hin. Unter anderen weist er auf die Stelle

„Seelenbräutigam, Jesu Gottes Lamm!“

hin. Schon in dem ersten Wort findet er einen wahren Fallstrick der geistlichen Lyrik. Er ist nur mißverstanden biblisch; man hat hier aus einem Gleichnis eine Allegorie gemacht und sie bis ins Unleidliche getrieben. In diesem Liede kommt noch erschwerend hinzu die Verkuppelung mit dem Bilde vom „Lamme“.

Verfasser fordert den Leser auf, einmal die dichterische Anschauung, die hier geweckt wird, zu vollziehen. Man müsse dann davor erschrecken. Es gibt eine ganze Literatur von „Lammsliedern“. Wir sind von Jugend auf an diesen Vergleich so gewöhnt, daß wir die fälschliche Allegorisierung des alten Prophetenwortes, die freilich schon sehr frühzeitig begonnen hat, kaum in ganzer Schärfe empfinden. Sie hat wesentlich dazu beigetragen, das Charakterbild Jesu ins Weichliche zu verzerren. Und nun höre man die Anwendung jenes Vergleiches: „O Lamm Gottes, unschul-

dig am Stamm des Kreuzes geschlachtet!" Ist's nicht eine unmögliche Anschauung? Ein Lamm, das auf dem Altar geschlachtet wird, wäre vorzustellen — aber ein am Kreuze hängendes Lamm? Wird dann gar ein „Lämmlein" daraus, wohin gerät unsere Einbildungskraft? Das dichterisch so wertvolle, in seiner Größe ergreifende Passionslied Paul Gerhardts: „Ein Lämmlein geht und trägt die Schuld" krankt leider an diesem kränklichen Bilde. N. beklagt es auch, daß die Blut- und Wundentheologie in die Passionslyrik so trübe Schatten werfe, so wenn Zinzendorf singt:

Meine kranke und bedürft'ge Seele
eilet deinen Wunden zu;
da, da findet sie sichre Höhle,
wo ihr fließen Fried und Ruh . . .

Der verführerische Reim „Seele — Höhle" entstellt nebst anderem auch das gemütvolle Abendmahlslied „Schmücke dich, o liebe Seele".

Den wahren Dichter mag man entschuldigen, wenn er dem Ungeschmacke seiner Zeit den Zoll entrichtet hat; aber den geistlichen Sänger nicht, der kein Dichter ist. Denn Glaubensworte schlechthin soll die Gemeinde nicht singen, gereimte Sätze nicht, bei denen wenigstens das Versmaß stimmt. Ein religiöses Liederbuch sollte nur das Beste vom Besten enthalten, nur Höchstgestimmtes, Vollendetes; mit tausend Zungen und einem tausendfachen Mund müßten hier wahre Künstler singen von dem, was Menschensprache übersteigt, mit der Menschensprache höchsten Gewalt. N. behauptet, daß das evangelische Kirchenlied von seinen Anfängen an, mit wenigen Ausnahmen, *nicht auf der Höhe der Dichtkunst seiner Zeit* gestanden habe. Ja er glaubt wahrzunehmen, daß der Abstand der weltlichen von der kirchlichen Poesie im Laufe der Jahrhunderte immer größer wird. Luthers Lieder konnten im 16., Gerhardts im 17. Jahrhundert den Vergleich mit den vornehmsten Erzeugnissen zeitgenössischer Kunst aushalten. Aber es findet ein stetes Sinken der Höhenlage kirchlicher Dichtung statt. Das hängt zum Teil mit unserem *Melodienelende* zusammen. Gewiß haben wir viele schöne, künstlerisch bedeutende Choräle. Aber der Schaden ist der, daß Lied und Melodie so oft nicht zueinander passen. Niemand wird verlangen, daß diese Kompositionen sich in jenen feinen Abschattungen der Tonmalerei bewegen, wie sie dem Kunstgesange, gar dem modernen, eignen. Es kann nicht anders sein, als daß die Melodie, wie beim Volksliede — und Kirchenlieder sollen schlichte Volksgesänge sein — strophenweise wiederkehrt; daß also der Jubelvers des Adventsliedes:

Dein Zion streut dir Palmen
und grüne Zweige hin

in denselben Tönen verläuft wie der düster anhebende:

Er kommt zum Weltgerichte
zum Fluch dem, der ihm flucht.

Wenn nur die Grundstimmung, die das ganze Lied trägt, in der Melodie zum Ausdruck kommt. Aber eben das vermißt man so oft bei unserem Kirchengesang. Und daran ist zumeist nicht der Komponist schuld, sondern der Dichter. Vielleicht weniger aus bequemer Nachahmung, als vielmehr aus dem an sich löblichen Bestreben, der Gemeinde den Gebrauch zu erleichtern, dichtete man Texte zu vorhandenen Weisen, nach gegebenem Schema, so wie die Nürnberger Meistersinger pflegten. Die musikalische Barbarei, die sich hierbei nur zu oft geltend machte, hat wohl jeder in den Singstunden und den Gottesdiensten nur zu oft störend empfunden.

Der Artikel, den wir hier in seinen Hauptzügen und zumeist wörtlich wiedergegeben haben, wird eine Gesangbuchreform nicht herbeiführen. Aber er ist geeignet, unsere Aufmerksamkeit auf ein Gebiet zu lenken, auf dem auch für den Schulmann eine Menge Fragen zur Beantwortung bereit liegen.

Der Simplon-Tunnel. Der Simplonpaß ist wegen seiner geographischen Lage und seiner geringen Höhe (2010 m) seit alten Zeiten für den Verkehr zwischen Frankreich und der Schweiz einer- und Italien andererseits von nicht geringer Bedeutung gewesen. In den Jahren 1800—06 ließ Napoleon eine Kunststraße bauen, die sich bei einer durchschnittlichen Steigung von $3\frac{1}{2}$° durch Wald und Weiden zur Paßhöhe hinauf windet. Die Post legte die Strecke Brig—Domo d'Ossola in $8\frac{1}{2}$ Stunden zurück. Von hier bis zum Lago Maggiore, brauchte sie $4\frac{1}{4}$ Stunden. Jetzt ist nun durch den in diesem Jahre fertig gestellten Simplontunnel eine Schienenverbindung zwischen dem Rhonetal und dem der Toce gewonnen. Durch diese Simplonbahn werden verschiedene Eisenbahnverbindungen verbessert. Von Paris bis Mailand fährt man über den Simplon (836 km) 16, über den St. Gotthard (900 km) $17\frac{1}{4}$, und über den Monte Cenis (945 km) $18\frac{1}{2}$ Stunden. Die Fahrzeit von London bis Mailand beträgt über die genannten Punkte bei 1272 km 24, bei 1274 km 24 und bei 1380 km 27 Stunden. Die Strecken London—Rom haben gleiche Fahrzeiten, nämlich je 40 Stunden (1882, 1960 und 1900 km). Die Linie Paris—Rom über den Simplon (1446 km) ist um 2 Stunden (32 Stunden) kürzer als die über den St. Gotthard (1535 km). Die Verhandlungen über den Simplondurchstich fanden am 21. Dezember 1896 durch den zwischen der Schweiz und Italien abgeschlossenen Staatsvertrag ihren Abschluß. Die Bauzeit, welche fünf Jahre betragen sollte, ist bedeutend überschritten worden, wegen der ganz außerordentlichen Schwierigkeiten, mit denen man hier zu kämpfen hatte. Der Tunnel beginnt bei Brig (Schweiz) in einer Höhe von 687 m und endigt auf italienischem Gebiet in einer Höhe von 857 m. Die Länge beträgt rund 20 000 m. (Gotthard-

tunnel rund 15 km.) Die nördliche Rampe vom Briger Portal bis zum Scheitel des Tunnels besitzt nur 2%, die südliche dagegen 7% Steigung, so daß der Zug vom Briger Eingang etwa 20, vom südlichen Portal aber 70 m zu erklettern hat. Als ein Fortschritt im Kampf mit den Naturgewalten muß der elektrische Betrieb des Simplontunnels bezeichnet werden. Es ist bekannt, welche Unannehmlichkeiten und Gefahren mit dem Betriebe längerer Tunnels durch Dampfzüge verbunden sind. In einem Artikel in Nr. 11 des „Tourist", der trefflichen Zeitschrift des Verbandes deutscher Touristenvereine, sagt hierüber W. Berdrow: Zu der warmen, ungenügend erneuerten Luft und dem Lärm des Widerhalls der Tunnelwandungen kommen der Dampf, der Rauch, Kohlenpartikel und schweflige Gase der Lokomotive hinzu. Schlimmer ist es, daß die Feuchtigkeit des Dampfes und der Schwefelgehalt des Lokomotivrauches die Schienen angreifen, Qualm und schlechte Luft den Lokomotivführer an der freien Aussicht auf die Signale hindern, ja in gewissen berüchtigten Tunneln schon ohnmächtig gemacht haben, daß endlich in solchen Durchfahrtslöchern von großem Gefälle die Gleise zuweilen so glatt und schlüpfrig werden, daß die Adhäsion der Räder versagt und der Zug weder der Maschine noch den Bremsen gehorcht.

Trotz dieser Übelstände ist man doch, wenn man von dem elektrisch betriebenen Untergrundbahn-Netz Londons absieht, verhältnismäßig spät zum elektrischen Betrieb der Tunnelbahnen übergegangen. Man darf, um dies zu begreifen, nur an die Krafterfordernis denken, die der Betrieb rascher, großer Fernzüge erheischt, an die Lasten, die zu befördern, an die Steigungen, die oft auf lange Strecken zu überwinden sind, und an die Fahrgeschwindigkeit, die verlangt wird. Andererseits lag der Gedanke des elektrischen Bahnbetriebes nahe in einem Lande, das keine Steinkohlenlager hat, aber reich an Wasserkräften ist.

Das mehrerwähnte Betriebssystem für den Simplontunnel zur Anwendung zu bringen, obwohl es ursprünglich nicht vorgesehen war, war insofern leicht, als die beiden elektrischen Kraftstationen bei Brig und Iselle an den Ausgängen des Tunnels, die bisher die Pumpen, Ventilatoren und andere Maschinenanlagen versorgt hatten, nur geringe Abänderungen nötig machten, um Strom von derjenigen Gattung und Spannung hervorzubringen, die für den Bahnbetrieb geheischt wurden. Hierzu ist ein Dreiphasenstrom von 3300 Volt Gesamtspannung erforderlich, der den Lokomotiven durch zwei blanke Fahrdrähte zugeführt wird, während die Schienen die dritte Leitung darstellen. Die elektrischen Lokomotiven, die für den Simplondienst zunächst verfügbar sind, gehören zu den kräftigsten ihrer Gattung, obwohl sie, mit Dampflokomotiven verglichen, ebenso leicht als klein sind. Die Länge beträgt $12^1/_3$ m,

ihr Gewicht 62 Tonnen, wovon 42 Tonnen als Adhäsionsgewicht wirksam sind. Die Motoren geben der Lokomotive je nach Art der Schaltung 34 km Geschwindigkeit (für Güterzüge) oder 68 km (für Personen- und Schnellzüge). Das Gewicht der ersteren beträgt bis 465 Tonnen, das der Schnellzüge bis 365 Tonnen.

Bewährt sich der elektrische Betrieb, so ist nicht daran zu zweifeln, daß bald andere Alpenbahnen wenigstens für ihre Scheitel- und Tunnelstrecken dem gegebenen Beispiele folgen und zukünftige Alpentunnel gleich von Anfang an mit Berücksichtigung einer elektrischen Betriebsweise gebaut werden.

Was die Verkehrsvorteile betrifft, die der Simplontunnel im Gefolge haben wird, so wird der Verkehr zwischen Deutschland und Italien wesentliche Änderungen nicht erfahren, desto mehr aber der zwischen England, Frankreich und Italien.

Das Kabelnetz der Erde. Welche bedeutende Vermehrung in letzter Zeit das deutsche Kabelnetz erfahren hat, darüber bringt die in Wien bei Alfred Hölder erscheinende Zeitschrift für Schulgeographie (Herausgeber Prof. Gustav Rusch) im Augustheft dieses Jahres folgende Notizen. Schon vor einigen Jahrzehnten bestanden unterseeische Kabelverbindungen von Emden an der Emsmündung nach Lowestoft in England, von Rügen nach Trelleborg in Schweden, von der Insel Sylt nach Arendal in Norwegen, von Emden nach Valentia an der Südwestküste von Irland, wo es Anschluß an die englischen Linien nach Amerika fand. Später wurde ein Kabel von Emden nach Vigo in Spanien gelegt. Doch erst in den letzten Jahren fand ein gewaltiger Aufschwung statt, denn der Burenkrieg hatte bewiesen, wie abhängig die Welt von den englischen unterseeischen Leitungen ist. So wurde 1900 das erste deutsche atlantische Kabel von Emden über die Azoren nach Newyork gelegt, 8080 km lang; diesem folgte vier Jahre später die zweite Leitung, so daß jetzt das Deutsche Reich zwei Leitungen unmittelbar nach der ersten Stadt Amerikas besitzt. Emden—Vacton stellt eine neue Verbindung mit England her. Durch die Linie Tsingtau (Kiautschou) nach Wusung (bei Shanghai) wurde der deutsche Besitz in China mit Shanghai verbunden; von hier wurde vor einigen Monaten durch Legung des Kabels nach Jap, einer der Karolineninseln, die Verbindung hergestellt mit der gleichfalls deutschen Leitung von Menado (an der Nordspitze von Celebes) nach Jap und von hier nach Guam, das zu den Marianen gehört. Da hier der Anschluß an die amerikanische Linie von Manila—Guam—Honolulu (Sandwich)—San Franzisko ist, so besteht somit bereits eine von England unabhängige Drahtverbindung um die Erde: Emden—Newyork—San Franzisko—Honolulu—Guam—Jap—Shanghai—Tsingtau und von hier zu Lande durch Sibirien und Rußland nach

Deutſchland. Nordamerika wird nun durch 14 Kabellinien mit Europa verbunden: 4 Linien der Anglo-American-Telegraphen-Kompagnie, alle zwiſchen Valentia (Irland) und Hearts-Content (Neufundland); 2 Linien der amerikaniſchen Weſtern-Union von Landsend (Südweſtſpitze Englands) nach Neu-Schottland (Canſon); eine Linie der engliſchen Direct-United von der Ballinskelligsbucht (Südweſtſpitze Irlands) nach Halifax (Neu-Schottland); 3 Linien der Kabelkompagnie in Neuyork von Waterville (an der Ballinskelligsbucht, Irland) nach Neu-Schottland. Von Waterville geht das Kabel nach Le Havre in Frankreich; ein Kabel von Waterville über die Azoren nach Neu-Schottland; zwei franzöſiſche Kabel (von denen eins aufgelaſſen wird) von Breſt nach Cap Cod (bei Boſton) und nach St. Pierre (bei Neufundland); zwei deutſche Leitungen von Emden über die Azoren nach Coney-Island, einem Vororte von Newyork.

So ſind die erſten Ausſtrahlungspunkte der alten Welt: Kap Landsend, wo zwei Linien nach Canſo gehen, zwei Linien nach Liſſabon, eine Linie nach Vigo, eine Linie nach Breſt; Waterville, wo drei Linien nach Canſo führen, eine Linie nach Halifax, eine Linie nach Briſtol, eine nach Le Havre; Valentia, von welchem vier Leitungen nach Hearts Content gelegt ſind, und eine nach Emden führt. Dann Emden, beziehungsweiſe die nahe Inſel Borkum; hier ſtrahlen aus die Linien nach Amerika; zwei Linien nach Lowestoft bei Norwich, eine Linie nach Bacton bei Norwich, eine nach Valentia und eine nach Vigo.

En faſte Borg is unſe Gott. In „20 ſaſſiſche Leeder“ von H. Hanſen findet ſich das alte Schutz- und Trutzlied der evangeliſchen Kirche im niederſächſiſchen Dialekt. Es dürfte ſich als Probe dieſer Mundart zum Vorleſen in der Schule trefflich eignen.

1. En faſte Borg is unſe Gott,
Mit Em könt wi uns wehren.
He helpt uns frie ut all de Nood,
De hier uns mag verſehren.
De Fiend lätt keen Ruh,
Mit Eernſt meent he't nu,
He givt up uns Acht
Mit all ſin Öwermacht,
Up Eerd'n is nich ſin's Glieken.

2. Uns' eegen Macht — bär's nicks mit dän,
Uns güng't wol bald an't Lêwend,
Doch Eener will vör uns inſtän,
De hett Gott Sülvſt uns gêwen,
Und fragſt Du: wo'keen?
Dat's Jeſus alleen,
De ſülvſt währe Gott;
So hett et gärkeen Nood;
He mutt dat Feld beholden.

3. Un wär de Welt vun Düwels vull
Mit heel vêl böſe Tücken,
Und wär'n ſe noch ſo ſtark und dull:
Et ſhall ſe doch nich glücken!
De Förſt vun de Welt,
So ſur he ſick ſtellt,
He kann uns nicks dôn,
He hett all längſt ſin'n Lohn,
Gott's Word mäkt em toſchanden!

4. Dat Word, dat ſhölt ſe läten ſtän,
Dat hebbt's ock wol vernâmen,
He is bi uns, He ſwenkt de Fähn,
An Em könt ſe nich kâmen.
Nêmt ſe Lêw'nd und Liev,
Good, Ehr, Kind und Wiev:
Lät't All's fährn dârvun,
Se hebbt dâr nicks mit wunn'n;
Dat Riek mutt doch uns bliewen!

Eingegangene Schriften.

72. **F. Wulle, Erdkunde.** Hilfsbuch für den vergleichend entwickelnden Geographieunterricht. 3. Auflage. Für Präparandenanstalten 1. Teil 242 S. 2,25 M. Globuslehre und allgemeine Erdkunde, das deutsche Reich, die außerdeutschen Länder Europas, die fremden Erdteile. 2. Teil 160 S. 2 M. Länderkunde von Europa und der Atlantische Ozean. 3. Teil 198 S. 2 M. Länderkunde des Deutschen Reichs, der Niederlande und Belgiens, Handelsgeographie und Weltverkehr.

Für Seminare. 1. Teil 216 S. 2 M. Globuslehre, Allgemeine Erdkunde. Länderkunde der außereuropäischen Erdteile und der Weltmeere. 2. Teil. 1. Abteilung 336 S. 4 M. Allgemeine Erdkunde, Länderkunde, Handelsgeographie und Weltverkehr. 2. Abteilung. Mathematische Geographie und Kartenentwurfslehre. Halle a. S. 1905 u. 1906, H. Schroedel.

Wir haben es mit einem gut durchdachten Buch zu tun, bei dessen Bearbeitung die praktischen Erfahrungen des Verfassers wertvolle Fingerzeige gegeben haben. Das beweist sowohl die Auswahl, wie die Anordnung und Verknüpfung des Stoffes. Es ist dem Verfasser darum zu tun, die wichtigsten Resultate durch vergleichende Betrachtung entstehen zu lassen und durch Aufdeckung der kausalen Wechselbeziehungen die Auffassung zu klären. Die Frage nach dem Wie und Warum steht deshalb überall im Vordergrund, und fortwährend wird die Darstellung durch Vergleiche, Hinweise, Denkfragen belebt. Kein geographisches Objekt wird dem Gedächtnis isoliert vermittelt. Sehr anregend wirkt die Erklärung geographischer Namen, die auf das Wesen und die Entstehung der betreffenden Objekte oft ein helles Licht werfen. Die Darstellung ist flüssig, nicht ermüdend, trotzdem der Verfasser die ganze Erde in den Bereich der Betrachtung gezogen hat. Den neueren Bestrebungen, die die Berücksichtigung der Ergebnisse der Wirtschafts- und Handelsgeographie fordern, ist Rechnung getragen. Was die Verteilung des Stoffes auf die beiden Hauptteile anlangt, so wird man die Frage aufwerfen dürfen, ob den Präparandenanstalten nicht zu viel zugewogen ist.

Dr. Buschick.

73. **Lüben und Nackes Lesebuch.** Für den Gebrauch in mehrklassigen Volksschulen und in Mittelschulen neu bearbeitet und herausgegeben von Hermann Kasten. Leipzig 1904—1906 Friedrich Brandstetter. I. Teil (2. u. 3. Schuljahr). Mit Abbildungen von M. Dasio, O. Fikentscher, F. Flinzer, L. Richter, M. v. Schwind, H. Thoma und H. v. Volkmann. 336 S. in Ganzleinen gebunden 2 M. II. Teil (4. u. 5. Schuljahr). Mit 35 künstlerischen Abbildungen. 488 S., in Ganzleinen geb. 2,80 M. III. Teil (6., 7. u. 8. Schuljahr). Mit künstlerischen Abbildungen. Geb. 3,50 M.

Der alte Lüben und Nacke hat den Wettkampf mit den nach neueren Grundsätzen bearbeiteten Lesebüchern aufgenommen, nachdem das Lesebuch in der alten Verfassung länger als ein halbes Jahrhundert in vielen Schulen gute Dienste getan hat. Die alte Gliederung ist aufgegeben und durch die

Beschränkung auf drei Bände ist dem Lehrer eine größere Bewegungsfreiheit bezüglich der Auswahl und Verteilung des Lehrstoffs, sowie die Möglichkeit des Zurückgreifens auf früher behandelte Stücke gegeben. Noch wichtiger ist es uns, daß durch die Beschränkung der Bändezahl dem Schüler mehr als früher möglich gemacht wird, sich in das Lesebuch hineinzulesen, mit ihm wirklich vertraut zu werden. Darin liegt ein Hauptvorzug der gewählten Gliederung, wenn auch der Schulhygieniker beklagen mag, daß die im Schulranzen zu tragende Last eine größere geworden ist.

Zu billigen ist es, daß der Bearbeiter die Stoffauswahl nach literarisch-ästhetischen Gesichtspunkten getroffen, nicht eine Lernhilfe, ein Wiederholungsbuch, wohl aber einen literarisch wertvollen Begleiter für den Sachunterricht geschaffen hat.

Im ersten Teil, der seine Stoffe in der Hauptsache um die Themen „Menschenleben" und „Naturleben" gruppiert, herrscht das Märchen vor, während im folgenden Teil die deutsche Sage zu ihrem Rechte kommt. So atmen die Teile herzhafte Natürlichkeit und kindesgemäße Volkstümlichkeit, nirgends macht sich jene falsche Kindlichkeit breit, die dem nicht verbildeten Kinde zuwider ist, nirgends der Zug nach lehrhaft-moralisierenden Stücken, wohl aber merkt man das ernste Streben, einen Lesebuchstoff zu bieten, der gesunde Religiosität zu pflegen, das sittliche Pflichtbewußtsein zu stärken und echte vaterländische Gesinnung zu fördern imstande ist. In den heimatkundlich-realistischen Abschnitten begegnen wir Ganzberg, Pilz, Scharrelmann, Wagner, einer Ilse Frapan u. a., und die poetischen Stücke bieten zu Herzen gehende Volkspoesie und von den neuen Poeten besonders die heiteren Gaben Trojans. Der zweite Teil ist dem vorgerückteren geistigen Standpunkte der Schüler entsprechend reicher gegliedert: 1. Aus dem Leben. 2. Aus dem Märchenlande. 3. Aus der Sage Born. 4. Aus der Zunft der Narren und Schelme. 5. Aus unserer Väter Tagen. 6. Aus der Heimat. 7. Aus deutschen Gauen. 8. Aus weiter Welt. 9. Aus des Jahres Lauf. Neben 166 Prosastücken (Sage!) finden wir 163 poetische Stücke. Jene haben teilweise einen beträchtlichen Umfang, muten also dem Schüler ein längeres Verweilen in längeren Gedankengängen zu, als es die alte Häppchenkost vermochte; diese machen mit neuen Dichtungen bekannt und gehören vergangenen Zeiten nur insoweit an, als ihre Empfindungsweise uns nicht fremd geworden ist. Avenarius, Busse, Fontane, Falke, Greif, Liliencron, Lingg u. a. stehen neben Uhland, Claudius, Eichendorff, Kopisch, Kerner, Schwab, Rückert u. a. Die historische Abteilung bringt weniger eigentlichen Geschichtsstoff als vielmehr Einzelberichte, persönliche Erlebnisse, Episoden. Bei der Auswahl aus der historischen Dichtung ist der unkünstlerischen Gelegenheitsreimerei aus dem Wege gegangen worden. Im dritten Teil ist eine Gruppe von Stücken eingeschoben, die in das Leben der Gegenwart und eine, die in Himmelsfernen den Blick des Kindes lenkt. Die Stoffe werden zusammenhängender und umfangreicher. Die Auslese aus dem Besten der älteren und neueren Dichtung ist ziemlich reichhaltig und die deutsche Sprachdichtung, sowie die Dialektdichtung so gut berücksichtigt. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, eine genaue Inhaltsangabe zu machen; dafür hat der Herausgeber in den jedem Teile beigegebenen Heftchen gründlich gesorgt. Wir wollten nur auf das, was uns besonders beachtenswert schien, den Finger legen. Wir wollen auch nicht wegen der Auswahl und Gruppierung mit dem Verfasser rechten, wir tun es um so weniger, als wir sagen müssen, daß der Wurf im ganzen und großen gelungen ist. Das bezieht sich auch auf die beigegebenen Abbildungen. Hierzu nur eine einzige Bemerkung. So vortrefflich geeignet wir z. B. das Bild zu Nis Randers (3. Teil) finden, so störend in einem Kinderlesebuch will uns beim „Osterspaziergang" aus dem Faust die an sich gewiß ganz prächtige Figurenreihe des großen Ausschneidekünstlers Konewka scheinen. — Lüben

und Nacke, uns eine liebe Erinnerung an vergangene Zeit, ist verkürz
Bearbeiter und Verleger haben großen Fleiß darauf verwendet, daß
das Lesewerk in der neuen Gestalt einen guten Weg haben.

Fibel zu Lüben und Nackes Lesebuch. Nach der kombinierten Schreiblese- und Normalwortmethode, sowie nach den Grundsätzen der Phonetik völlig neu bearbeitet von Rektor F. Hollkamm. 2. Aufl. Leipzig 1906, Friedrich Brandstetter. Geh. 0,60 ℳ geb. 0,75 ℳ.

Es ist nicht leicht, bei Bearbeitung einer Fibel den verschiedenen Lesemethoden gerecht zu werden. Der Bearbeiter der bekannten Fibel hat, obwohl an der reinen Schreiblesemethode festhaltend, doch auch den Forderungen der Normalwortmethodiker nachzukommen gesucht, und man muß zugestehen: mit Glück. Man kann bei Benutzung der Fibel recht wohl in analytisch-synthetischer Weise verfahren, wenn man nicht durchaus darauf besteht, von Anfang an substantivische Normalwörter darzubieten. Die erste Abteilung hat zunächst Übungen zum Erlernen der Schreibbuchstaben, wobei der Schreib- und Leseleichtigkeit in erfreulicher Weise Beachtung geschenkt worden ist. Druckschrift tritt erst von Seite 38 ab zur Schreibschrift hinzu. Im 2. Teil werden an die 100 Lesestücke in Prosa und Poesie geboten, zwischen denen etwa 23 systematische Leseübungen hinlaufen. Ob es für das Auge nicht zu viel Unruhe bringt — man achte z. B. auf Seite 56, 58 u. a., wenn die Konsonantenhäufungen durch fetten Druck ausgezeichnet werden, möchten wir zu bedenken geben. Die Auswahl der Märchen, der dialogischen und anderer Prosastücke, sowie der Gedichte und Lieder ist gut. Allerliebst sind die Zeichnungen von Max Dasio. Sie sind ganz dazu angetan, den Unterricht in mannigfacher Weise zu beleben und fruchtbar zu machen.

Papier und Druck sind hier wie in dem ganzen Lesewerk zu loben.

R. S.

74. **Dietlein, Deutsche Fibel.** Gemeinsame Unterlagen für den vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht nach der kombinierten Schreiblese- und Normalwörtermethode. Neubearbeitung von Diez und Müller. Mit Originalillustrationen v. P. Krieger. Leipzig, Th. Hofmann. Ausgabe A. 55 Pf. B. I. 40 Pf., B. II. 60 Pf., C. 50 Pf.

Dietleins Fibeln erscheinen in neuem Gewande, ohne die bekannten Grundsätze des ersten Verfassers unberücksichtigt zu lassen. Wie in allen neueren Fibeln erfolgt auch hier der Aufbau der einzelnen Laute nach phonethischen Grundsätzen. Sie werden aus Normalwörtern gewonnen und mit Hilfe der reinen Schreib-Lesemethode zu Silben und Wörtern zusammengesetzt. Die Bilder dazu sind inhaltlich wertvoll und werden von Anfang an zur Belebung des Lesestoffes verwendet. Trotz der Betonung der phonetischen Gesichtspunkte sind Schreib- und Leseschwierigkeiten nicht unberücksichtigt geblieben. Sobald als möglich treten Wörter zu Sätzchen vereinigt auf, die zueinander inhaltlich in Beziehung stehen. Die Lesestücke, die besonders die Ausgabe B II in reicher Auswahl bringt, sind gut ausgewählt und praktisch angeordnet. Die moderne Literatur ist reichlich vertreten. Besonders ist zu loben, daß man den Stücken eine größere Anzahl Bilder von Ludwig Richter eingefügt hat. Die 4 Ausgaben der Dietleinschen Fibel stehen in ihrer Neubearbeitung in jeder Beziehung auf der Höhe der Zeit.

G. K.

Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

55. Band. — 8. Heft.

Zur Psychologie des Lesens.

Von **Dr. Hermann Götz**, Leipzig.

Den letzten zwanzig Jahren verdanken wir eine größere Anzahl von Untersuchungen, die sich teils direkt mit der Psychologie des Lesens beschäftigen, teils sie wenigstens berühren. Welche von ihnen der einen und welche der anderen Art angehören, verraten die Titel der Abhandlungen und Bücher, in welchen ihre Ergebnisse uns dargeboten werden. Wir erwähnen, chronologisch geordnet, folgende: 1. Grashey, Über Aphasie und ihre Beziehungen zur Wahrnehmung.[1]) 2. Fritz Kraemer, Untersuchungen über die Fähigkeit des Lesens bei Gesunden und Kranken.[2]) 3. L. Löwenfeld, Über zwei Fälle von amnestischer Aphasie nebst Bemerkungen über die zentralen Vorgänge beim Lesen und Schreiben.[3]) 4. Goldscheider u. Müller, Zur Physiologie und Pathologie des Lesens.[4]) 5. Meringer u. Mayer, Versprechen und Verlesen. Eine psychologisch-linguistische Studie.[5]) 6. B. Erdmann und R. Dodge, Untersuchungen über das Lesen auf experimenteller Grundlage.[6]) 7. G. Störring, Theorien der Lese- und Schreibstörungen. Der Mechanismus des Lesens.[7]) 8. J. Zeitler, Tachistoskopische Untersuchungen über das Lesen.[8]) 9. O. Meßmer, Zur Psychologie des Lesens bei Erwachsenen und Kindern.[9])

[1]) Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten. Berlin 1885. Bd. XVI, S. 654—688,

[2]) Würzburger med. Dissertation. 1888.

[3]) Deutsche Zeitschrift für Nervenheilkunde. Leipzig 1892. Bd. II, S. 1—41.

[4]) Zeitschrift für klinische Medizin. Berlin 1893. Bd. XXIII, S. 131—167.

[5]) Stuttgart, G. J. Göschensche Verlagshandlung 1895. XIV u. 204 Seiten.

[6]) Halle. 1898, 360 Seiten.

[7]) Vorlesungen über Psychopathologie in ihrer Bedeutung für die normale Psychologie. Leipzig, Engelmann. 1900. S. 143—181.

[8]) Philos. Studien v. Wundt. Bd. XVI, S. 380—463

[9]) Archiv für die gesamte Psychologie. Herausgeg. v. Meumann. Leipzig 1904. Bd. II, S. 190—298.

Goldscheider und Müller, Erdmann und Dodge, Zeitler, sowie Meßmer beschritten den Weg des Experiments. Grashey, Löwenfeld und Störring u. a. verwerten Fälle psychopathologischer Natur für die normale Psychologie. Meringer und Mayer beobachteten Gesunde, während Kraemer solche und Geisteskranke untersuchte.

Erdmann und Dodge, Zeitler und Meßmer bedienten sich bei ihren Experimenten des Tachistoskops. Das von letzterem im psychologischen Laboratorium der Universität Zürich benutzte weicht nur wenig von dem ab, welches Zeitler im Wundtschen Institut verwendete. Goldscheider und Müller arbeiteten mit einem wesentlich anders konstruierten Apparat.

Anmerkung. Meßmer beschreibt das von ihm benutzte Tachistoskop folgendermaßen: „Zwischen zwei hohlen Säulen von 1 m Höhe und 10 cm Abstand (sie sind in einem Fußbrett fixiert) bewegt sich ein Fallschirm auf und ab. Seine Ränder gleiten in Spalten, die auf der Innenseite die ganze Länge der Säulen durchziehen. Der Fallschirm hat eine Öffnung von der Form eines Rechtecks, dessen untere Seite bis auf 2,7 cm an die Basis des Schirmes und bis auf 1 cm an die Seitenränder desselben, d. h. an die Säulen, hinreicht. Seine ganze Breite beträgt demnach 8 cm. Die obere Seite des Rechtecks wird gebildet durch eine dünne Scheibe, die sich auf den Fallschirm in beliebiger Höhe festschrauben läßt. So kann man die obere Seite der rechteckigen Spaltöffnung höher oder tiefer legen und dadurch ihre Höhe nach Bedürfnis variieren. Die maximale Öffnung ist bei 6 cm erreicht. Eine mm-Skala am linken Rande des Fallschirmes läßt die herzustellenden Höhen ablesen. Die beiden Säulen tragen auf der Rückseite streifenförmige Druckfedern, die nach oben hin anliegen. Zwischen sie und die Säulen schiebt man einen Karton hinein, auf den das Lesеobjekt gedruckt oder geklebt ist. Nun ziehen wir den Fallschirm hoch. Er wird oben durch einen Elektromagneten festgehalten, sowie man aber den Strom öffnet, zieht der Magnet nicht mehr an, und der Schirm fällt. Seine Fallgeschwindigkeit kann reguliert werden. Von der Mitte seines oberen Randes führt eine Schnur zwischen beiden Säulen nach oben und über eine fast reibungslose Rolle, die auf der linken Säule steht. Das eine Ende der Schnur ist also am Schirme befestigt, das andere dient zur Aufnahme von Gewichten, durch deren verschiedene Schwere die Fallgeschwindigkeit des Schirmes entsprechend verändert wird. Es sind dem Apparate drei Gewichtssteine ungleicher Schwere beigegeben. Um die Wucht beim Auffallen des Schirmes zu mildern, ist auf der Fallstelle weicher Filz angebracht, und außerdem werden die Gewichte an der Schnur, die bei der Fallbewegung des Schirmes steigen, durch eine auf zweckmäßiger Höhe angebrachte Retardierplatte in ihrer Aufwärtsbewegung aufgehalten, ehe der starke Aufschlag des Fallschirmes erfolgt. Bisher haben wir also folgende Momente: Ich schließe den Strom, der den Elektromagneten umkreist, und führe unmittelbar darauf den Fallschirm in die Höhe; der Magnet zieht ihn an. Das Gewicht an einem Ende der Schnur hat seine tiefste Stellung erreicht. Hinter den beiden Säulen steht der Karton mit dem gedruckten Worte. Die Versuchsperson sitzt vor dem Apparate, sie darf aber das Wort nicht sehen. Deshalb schiebt man noch vor der Hebung des Fallschirmes eine Deckscheibe gerade vor das Lesеobjekt hin, die durch zwei auf den Säulen anliegende Federn festgehalten wird, doch nur so, daß sie bei geringem Anstoß von oben zu Boden fällt. Diese Deckscheibe dient zugleich als Fixierschildchen. In ihrer Mitte haben wir mit Kreide einen möglichst kleinen Fixationspunkt angebracht, hinter den direkt die Mitte des Wortes zu liegen kommt.“ „Die Versuchsperson fixiert nun denselben, der Experimentator ruft sein „Jetzt“, um die Aufmerksamkeit der Versuchsperson auf einen günstigen Moment zu spannen, dann öffnet er den Strom durch einen Kommutator; der Schirm fällt und stößt

das Fixierschildchen rasch nach unten; das fixierende Auge trifft dahinter auf das exponierte Wort, das aber nur für so lange sichtbar bleibt, als die Spaltöffnung des Fallschirmes dies gestattet, nachher wird es von ihm wieder verdeckt. Die verschiedene Höhe der Spaltöffnung ermöglicht also, das Reizobjekt für beliebig längere oder kürzere Zeiten zu exponieren. Gleich nach der Exposition gibt die Versuchsperson an, was sie gesehen hat."[1])

Goldscheiders Apparat bestand aus folgenden Teilen: „Auf einer senkrechten Achse war eine kreisrunde Pappscheibe befestigt, welche von ihrer Peripherie einen 3 cm langen, radial verlaufenden Schlitz hatte, dessen Breite geändert werden konnte. Unter dem Schlitz befand sich in einer Entfernung von 10 cm eine Platte, auf welche das zu lesende Objekt gelegt wurde; dieses konnte durch Bogenlicht mit Hilfe eines Reflektors hell und scharf beleuchtet werden. Über dem Schlitz befand sich ein senkrecht stehendes Messingrohr, dessen Inneres zur Abhaltung störender Lichtreflexe geschwärzt war. An das obere Ende dieses Rohres brachte die lesende Person ihr Auge und konnte so durch das Rohr und den Schlitz in der Scheibe auf das hell erleuchtete Objekt sehen.

Wurde nun die Scheibe gedreht, so trat zwischen Rohr und Objekt an die Stelle des Schlitzes die dunkle Scheibenoberfläche; das Objekt verschwand also dem Beschauer und erschien erst nach einer ganzen Umdrehung der Scheibe wieder.

Die Achse des Apparates stand mittels Schnurlauf mit einem Wassermotor in Verbindung, welcher der Scheibe eine konstante Geschwindigkeit von 65 Umdrehungen in der Minute erteilte. Da nun die Peripherie der Scheibe bekannt war, ferner die Strecke gemessen werden konnte, um welche die Scheibe sich fortbewegte vom Eintritt des Objektes in das Gesichtsfeld bis zu seinem Verschwinden aus demselben, so konnte die Zeit berechnet werden, während welcher das zu lesende Objekt sich im Gesichtsfeld befand."

„Sollte nun gelesen werden, so wurde der Apparat in Drehung versetzt und die Versuchsperson aufgefordert, von oben her durch den Tubus auf das Objekt zu blicken, welches zunächst noch mit einem Blatt Papier bedeckt war, auf welchem ein A stand. Dieses hatte den Zweck, die richtige Akkommodation des Auges zu ermöglichen, welche erfolgt sein konnte, nachdem das A einige Male sichtbar geworden war. Dann wurde es entfernt, der Spalt vorüber gelassen, so daß das Objekt einmal sichtbar wurde; darauf wurde es wieder mit dem A bedeckt und die Person aufgefordert, den erhaltenen Gesichtseindruck zu reproduzieren. Wurden Fehler gemacht, so wurden diese registriert und der Versuch wiederholt, bis alles richtig erkannt war oder sich die Unmöglichkeit des fehlerlosen Erkennens ergab."[2])

Da Erdmann-Dodge bei ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis gelangten, „daß beim Lesen jeder Zeile ein regelmäßiger Wechsel von Ruhepausen und Augenbewegungen stattfindet", „so forderten diese Versuchsergebnisse die Konstruktion eines Apparates, der es im Unterschiede von den bisher benutzten möglich macht, die Lesepausen zu isolieren, und die übrigen Bedingungen des Lesens, soweit sie das Erkennen der Schriftzeichen und die Reproduktion der ihnen entsprechenden Laute betreffen, in bestimmter Weise zu variieren."[3]) Der diesem Zwecke entsprechende, sinnreich konstruierte Apparat ist in dem oben erwähnten Buche von Erdmann-Dodge ausführlich beschrieben worden.[4])

Berechtigt und interessant ist die Frage nach dem Werte, nach der Bedeutung derartiger experimenteller Untersuchungen. Durch folgende Erwägungen findet sie ihre Lösung. Daß es sich bei dem Lesen um sehr komplizierte psychophysische Prozesse handelt, kann

[1]) A. a. O., S. 193. 194. [2]) A. a. O., S. 133—135.

[3]) B. Erdmann und R. Dodge, Zur Erläuterung unserer tachistoskopischen Versuche. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Bd. XXII, S. 242. 243. [4]) S. 94—115.

und wird niemand bestreiten. Da nun bei der Anwendung des Tachistoskops und des Goldscheiderschen Apparats die Expositionszeit, d. i. die Zeitdauer, während welcher die von der Versuchsperson zu lesenden Buchstaben oder Worte sichtbar gemacht werden auf das Minimum verkürzt werden kann, so ist die Möglichkeit gegeben, alle jene Faktoren, welche längere Zeit brauchen, um wirksam zu werden — es sind die assoziativen und apperzeptiven — zu eliminieren. Kann nun ein exponiertes Wort nur mangelhaft oder gar nicht gelesen werden, so „bietet sich Gelegenheit, durch Erforschung der eingetretenen Störung in den funktionellen Zusammenhang der sprachlichen Prozesse hineinzublicken". [1]) Da nun aber Erdmann-Dodge mit einer Expositionszeit von 100 σ, [2]) die mit einer sehr langen Expositionszeit operierten, so wird die Zuverlässigkeit ihrer ungemein gründlichen Versuche durch Wundt, [3]) Zeitler [4]) und Meßmer [5]) bestritten; denn ein geübter Leser braucht beim gewöhnlichen Schnellesen nur unwesentlich mehr als das Doppelte der angegebenen Zeit. [6]) Erdmann-Dodge haben sich gegen Wundts Angriffe verteidigt. [7]) Im übrigen ist es nicht unsere Aufgabe, auf den Streit über die Länge der Expositionsdauer näher einzugehen. Es sei nur hervorgehoben, daß wir uns auf die Seite Wundts, Zeitlers und Meßmers stellen müssen, wenn wir das gelten lassen, was oben über die Bedeutung der tachistoskopischen und Goldscheiderschen Versuche für die Psychologie des Lesens gesagt worden ist.

Die oben angeführten Abhandlungen bieten uns ein reiches und interessantes Material dar. Für uns ist nicht alles von gleichem Belang, sondern es kommt vor allem das in Betracht, was über die psychophysischen Vorgänge beim Lesen und über Lesefehler ermittelt worden ist, und im Anschluß daran wollen wir noch einiges über die Bekämpfung der Lesefehler sagen.

I. Die psychophysischen Vorgänge beim Lesen.

Die psychophysischen Vorgänge beim Lesen werden von Erdmann-Dodge in folgende drei Gruppen zusammengefaßt:

1. Die optische Wahrnehmung der materialen Schriftzeichen;

2. die Reproduktion der materialen Lautzeichen, welche durch die wahrgenommenen Schriftzeichen ausgelöst wird, mit denen jene

[1]) O. Meßmer, a. a. O., S. 190. 191. [2]) 1 $\sigma = {}^1/_{1000}$ Sek. [3]) Phil. Studien XV, 287—317. [4]) A. a. O., S. 405 ff. [5]) A. a. O., S. 190. 19[6]) Zeitler, Meßmer und Goldscheider experimentierten bei einer durchschnittlichen Expositionszeit von 10 σ, doch läßt sich dieselbe durch Übung schließlich auf das Minimum von 2 σ herabsetzen, wenn es sich um Wörter von durchschnittlich 7 Buchstaben handelt.*)

[7]) „Zur Erläuterung unserer tachistoskopischen Versuche," in der Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. XXII, 241—267.

*) Vergl. Meßmer, a. a. O., S. 201.

assoziativ, und zwar im Sinne einer symbolischen Beziehung, verflochten sind;

3. die Reproduktion der Bedeutungen, die in analoger Weise mit den Lautzeichen verflochten sind, nach Maßgabe des vorliegenden prädikativen Zusammenhangs.[1])

Dazu kommen bei dem lauten Lesen die Innervation und Ausführung der den reproduzierten Lautzeichen oder Klangerinnerungen entsprechenden Sprechbewegungen.

Fragen wir die Physiologen, welche Gehirnpartien beim Lesen in Tätigkeit treten, so antworten sie: Das Schriftbildzentrum, das Klangbildzentrum, das Gegenstandsvorstellungs- oder Bedeutungsvorstellungszentrum, das Sprechbewegungsbildzentrum, anders ausgedrückt: das optische, das akustische, das logische und das motorische Zentrum.[2]) Ganz besonders wichtig sind für das Lesen die im Klangbildzentrum ausgelösten psychophysischen Vorgänge,[3]) wie die Untersuchungen pathologischer Fälle ergeben haben. Dabei ist es gar nicht notwendig, daß wir uns beim Lesen eines fortwährenden Klingens bewußt sind, denn „die Bahn über das Klangbildzentrum kann", wie Meßmer bemerkt, „beständig funktionieren, ohne daß sich das Subjekt der ausgelösten Klangbildvorstellungen bewußt wird".[4]) Vielleicht gehen wir nicht fehl, wenn wir annehmen, daß auch bei dem stillen Lesen fortgesetzt die Innervationen der den gelesenen Worten entsprechenden Sprechbewegungen stattfinden, ohne daß die letzteren zur Perfektion gelangen, und ohne daß wir irgend etwas davon empfinden.[5]) Jeder kann an sich selbst die Beobachtung machen, daß er beim stillen Lesen bisweilen Worte halblaut vor sich hin spricht, ohne sich des vorangegangenen Willensimpulses bewußt geworden zu sein.[6])

Die für das Lesen so wichtige Assoziation zwischen Schriftzeichen (Schriftbild) und Lautzeichen oder Klangerinnerung (Klangbild) ist, wie Meßmer hervorhebt, eine rein mechanische, die uns erst durch andauernde Übung automatisch geläufig werdende.[7])

Über das, was wir bisher über die psychophysischen Vorgänge beim Lesen gesagt haben, dürfte kaum zu streiten sein. Sofort aber gehen die Ansichten auseinander, wenn wir die Frage aufwerfen, wie bei dem Lesenden das optische Bild oder Schriftbild und das

---

[1]) A. a. O., S. 5. 6. [2]) Vergl. Störring, a. a. O., S. 153—160. [3]) Störring, a. a. O., S. 158. O. Meßmer, a. a. O., S. 192. Grashey a. a. O., S. 657 ff. Goldscheider-Müller, a. a. O., S. 162. 163. [4]) A. a. O., S. 192. 193.

[5]) Das Vorhandensein besonderer Innervationsempfindungen, welche uns über das Maß der aufgewandten Innervation unterrichten, ist nicht allseitig anerkannt.*)

[6]) Man vergl., was Catell über den automatischen Charakter des Lesens sagt, bei Erdmann-Dodge, S. 16.

[7]) Vergl. a. a. O., S. 244.

*) Vergl. Ziehen, Leitfaden der Physiolog. Psychologie. 3. Aufl. S. 53. 54.

Klangbild entstehen. Die einen meinen: Wir lesen sukzessiv und gewinnen infolgedessen auch das Klangbild sukzessiv. Die anderen behaupten: Das Lesen geschieht so, daß wir die charakteristische Gesamtform der Schriftbilder erfassen, daß wir die Wortbilder als Ganzes wahrnehmen. Das Lesen beruht also nicht auf Sukzession, sondern auf Simultaneität der das Wortbild zusammensetzenden optischen Teileindrücke.

Die Ansicht, daß das Lesen sukzessiv geschähe, wird u. a. vertreten durch Grashey, Wernicke,[1]) Leube[2]) und Zeitler,[3]) zur gegenteiligen Anschauung bekennen sich Catell,[4]) Erdmann-Dodge, Pillsbury[5]) u. a. Ihnen stehen nahe Löwenfeld und Störring. Der erstere gelangt auf Grund pathologischer Beobachtungen an Kranken, welche an amnestischer Aphasie litten, zu dem Ergebnis, „daß das nichtbuchstabierende Lesen beim Geübten jedenfalls das bei weitem vorherrschende ist.“ „So weit das Gebiet der Übung sich erstreckt, muß an die Stelle des buchstabierenden mehr und mehr das objektartige Lesen treten, und wenn selbst bei denjenigen, deren Leistungen im Lesen minimale sind, eine Einwirkung der Übung, wenigstens für die Auffassung gewisser Wörter, nicht in Abrede zu stellen ist, so muß bei dem Gebildeten, der täglich einen ansehnlichen Teil seiner Zeit mit Lesen ausfüllt, dieses fast ganz ohne Buchstabieren vor sich gehen.“[6]) Etwas vorsichtiger, möchte ich sagen, drückt sich Störring aus, wenn er erklärt, „daß beim Lesen das Gesamtbild des zu lesenden Wortes jedenfalls eine wesentliche Rolle spielen kann, daß also nicht nur buchstabierend gelesen zu werden braucht.“[7])

Wenn wir selbst der Streitfrage gegenüber, ob das Lesen buchstabierend oder nichtbuchstabierend, besser ausgedrückt, ob es sukzessiv oder simultan erfolgt, einen Standpunkt gewinnen wollen, so kommen wir meines Erachtens am besten zum Ziele, indem wir uns zunächst mit den sehr zielbewußt und geschickt ausgeführten experimentellen Untersuchungen von Goldscheider-Müller und Meßmer näher bekannt machen.

Goldscheider geht bei seinen Experimenten von folgender Annahme aus: „Der Buchstabe selbst steht zu seinem Klangbild in einem ähnlichen Verhältnis wie das sogenannte Wortbild zu dessen Klangbild; denn der Buchstabe besteht wieder aus einer Reihe optischer

---

[1]) Die neueren Arbeiten über Aphasie. Bei Friedländer, Fortschritte der Medizin. Bd. 3 und 4. 1886.
[2]) Über eine eigentümliche Form von Alexie. Zeitschr. f. klinische Mediz. 1889.
[3]) Löwenfeld nennt noch Malachowski und Caro. Vergl. a. a. O., S. 8.
[4]) Vergl. Erdmann-Dodge, a. a. O., S. 18 und Anm. S. 18 und 19.
[5]) A study in Apperception, Journ. of Ps. VIII, S. 333 ff.
[6]) Löwenfeld, a. a. O., S. 31. [7]) A. a. O., S. 163. 164.

Merkmale, nämlich aus Strichen, Haken, Kreisbogen, Quadraten, Kreisen. Dies sind die eigentlichen optischen Elemente, von denen aber zu bemerken ist, daß ein Teil derselben selbst schon wieder zusammengesetzter Art ist; so besteht das Quadrat z. B. schon aus vier Strichen usw."[1]) Zu den Versuchen wurden zunächst Zusammenordnungen der erwähnten Buchstabenelemente: Striche, Quadrate, Halbkreise, Kreise, Ellipsen, U-förmige Zeichen verwendet, und zwar handelte es sich zunächst um gleichartige Zeichen in verschiedener Gruppierung. Da zeigte es sich, daß wir offenbar die Neigung haben, mehr die Art der Zusammenordnung der einzelnen Zeichen als diese selbst zu beachten, daß unser Blick gefesselt wird, wenn dieselben in ihrer Zusammenstellung eine bekannte Figur bilden. Das ist, wie Goldscheider treffend bemerkt, insofern für das Lesen von Wichtigkeit, als die Schriftzeichen sich weniger durch verschiedene Art, als durch verschiedene Anordnung der Elemente unterscheiden.[2]) Auch die Versuche, bei welchen Zusammenordnungen ungleichartiger Buchstabenelemente exponiert wurden, ergaben das Resultat, daß der Typus der Anordnung vielleichter aufgefaßt wurde, als die einzelnen Merkmale der Elemente.[3]) Stellte man dagegen ungleichartige Elemente in der Weise zusammen, daß die gewonnenen optischen Gebilde mit gebräuchlichen Schriftzeichen Ähnlichkeit hatten, und verglich man damit andere Zusammenstellungen derselben Elemente, so gelangte man zu dem Ergebnis, daß es beim Lesen der Schriftzeichen nicht der Apperzeption aller Merkmale bedarf, daß vielmehr das optische Erkennen (Goldscheider sagt „die optischen Erinnerungsbilder") durch eine unvollständige Reihe von Merkmalen hervorgerufen wird.[4])

Erdmann-Dodge erkennen das als gewiß richtig an, obwohl sie von dem oben hervorgehobenen Fundamentalsatze Goldscheiders das Gegenteil behaupten,[5]) wie es mir scheinen will, zu Unrecht. Macht man statt der Buchstabenelemente den Buchstaben selbst zum Element des Lesens, so ist, wie Goldscheider-M. hervorheben, zu beachten, daß wir mit jedem Buchstabenbilde eine Klangvorstellung assoziieren, daß durch den optischen Eindruck gleichzeitig eine optische und eine akustische Erinnerung wachgerufen wird.[6]) Auch Erdmann-D. betonen es, daß das Lesen ohne Erregung der optischen, akustischen und motorischen Gedächtnisresiduen nicht denkbar sein würde.[7])

Aus den Versuchen mit Buchstabenreihen, die Goldscheider-M. ausführten, ergab sich, daß wir das Bestreben haben, Schriftzeichen

[1]) A. a. O., S. 132. 133. [2]) Vergl. a. a. O., S. 137. [3]) A. a. O., S. 138. [4]) A. a. O., S. 140. [5]) A. a. O., S. 31. [6]) A. a. O., S. 142. [7]) A. a. O., S. 143. 179. 180.

in Wortbildern zusammenzufassen, daß das Apperzipieren der Schriftzeichen selbst durch ihre bestimmte sinngemäße Aneinanderreihung unterstützt wird, daß wir, wenn nicht das ganze Wortbild aufgefaßt wird, die Neigung haben, die erkannten Schriftzeichen zu irgendwelchen Wörtern zu ergänzen, in welchen diese optischen Zeichen enthalten sind.[1]) Meßmer macht darauf aufmerksam, daß bei dem Lesen sinnvoller Stoffe Erwartungsvorstellungen ausgelöst werden,[2]) die alle Buchstaben eines Reizwortes deutlicher machen können und die, fügen wir hinzu, für die von Goldscheider-M. erwähnten Ergänzungen von größter Bedeutung sind.

Exponiert man mehrere in logischem Zusammenhang stehende Wörter,[3]) z. B.

Eintritt
streng
verboten,

so kann ein ganzes Wort erraten werden, z. B. „Eintritt"; auf jeden Fall sind aber auch hier mehrfache Buchstabenergänzungen festzustellen, und es geht auch aus derartigen Versuchen hervor, daß ein optisches Erinnerungsbild bereits durch eine unvollständige Reihe seiner Merkmale hervorgerufen wird, ohne daß es uns immer zum Bewußtsein kommt, welche Merkmale das sind.[4])

Und so ist schließlich die Frage, ob die verschiedenen Buchstaben beim Lesen verschiedenen Erkenntniswert haben, ob sich bezüglich desselben eine Gesetzmäßigkeit nachweisen läßt, oder ob wir es mit Zufälligkeiten zu tun haben, für uns von größter Wichtigkeit.

Die einzelnen Buchstaben sind, wie schon Meßmer hervorgehoben hat,[5]) individuell charakterisiert

1. quantitativ a) durch die Höhe,
   b) durch die Breite,
2. qualitativ c) durch die spezielle geometrische Form,
   d) durch die Farbe.

Von dem letztgenannten Merkmal können wir ohne weiteres absehen, da wir es beim Lesen fast immer mit Buchstaben von gleicher Farbe zu tun haben.

In bezug auf ihre Höhe können wir die Buchstaben einteilen a) in große, b) in kleine. So bekommen wir folgende Gruppierung:

---

[1]) Vergl. a. a. O., S. 147. [2]) A. a. O., S. 236. [3]) Expositionszeit 0,08 Sek. [4]) Vgl. Goldscheider-M., a. a. O., S. 156. 157. [5]) Vgl. a. a. O., S. 217.

a) Große Buchstaben:

1. Große Anfangsbuchstaben.
2. Oberzeilige Buchstaben, von welchen einige bei der Fraktur zugleich unterzeilig sind:
   t l f b h d k
3. Unterzeilige Buchstaben:
   q p y g

b) Kleine Buchstaben:

i e o a u c v n m w r s z x.

Hinsichtlich der Form lassen sich bei der Antiqua folgende Gruppen der Buchstaben gewinnen:[1])

1. Buchstaben, die im wesentlichen aus senkrechten Grundstrichen bestehen: i n m u t l f h r j,
2. Buchstaben, die im wesentlichen aus gebogenen Linien bestehen: o e c s a g,
3. Buchstaben, die im wesentlichen aus beiden Elementen bestehen: b d q p,
4. Buchstaben, die im wesentlichen aus Schrägstrichen bestehen: w v y x z k.

Die großen Buchstaben sind unberücksichtigt geblieben, da sie optisch immer die erste Rolle spielen. Vergleichen wir Fraktur und Antiqua nach ihrem Formenreichtum, so unterliegt es keinem Zweifel, daß die erstere zwar reicher an Verzierungen, dafür aber ärmer an Grundformen ist als die letztere. „Abgesehen von den großen Anfangsbuchstaben finden wir eine bedeutende Einschränkung in der Geltung der runden Formen. Auch wo sie noch vorhanden sind, überwiegt die Tendenz zum vertikalen Grundcharakter. Man vgl. z. B.

o mit o
e „ e
a „ a.

Die für Antiqua charakteristischen schrägen Grundstriche fehlen hier ganz."[2]) Damit hängt die von Catell[3]) und Meßmer[4,5]) festgestellte Tatsache zusammen, daß sich im allgemeinen Antiqua leichter lesen läßt als Fraktur; denn „wegen der dekorativen Elemente an allen Buchstaben tritt der Gesamtcharakter bei Frakturdruck stärker hervor als bei Antiqua, aber die Erkennbarkeit geht dadurch zurück."[6])

Unter 1000 Buchstaben eines zusammenhängenden Textes fand Meßmer 270 große Buchstaben und 730 kleine. Unter den großen

---

[1]) Siehe Meßmer, a. a. O., S. 221. [2]) Meßmer, a. a. O., S. 227.
[3]) Siehe Erdmann-D., a. a. O., S. 18. [4]) Meßmer, a. a. O., S. 228. 274.
[5]) „Personen, die Fraktur viel lieber lesen und dies auch mit größerer Leichtigkeit zu tun gauben, brauchen doch höhere Lesezeiten (Sprechzeiten hier stets inbegriffen) als bei Antiqua." S. 228.
[6]) Meßmer, a. a. O., S. 231.

befanden sich nur 32 unterzeilige, am häufigsten g. Da aber unterzeilige Buchstaben in auffälliger Weise mit mittelzeiligen verwechselt werden können, z. B. g mit a und p mit o, und da die Worte auch sicher erkannt werden können, wenn man das untere Drittel ihrer Typenhöhe verdeckt, so haben die unterzeiligen Buchstaben nur den optischen Wert kleiner oder mittelzeiliger Buchstaben.[1] Da diese aber in zusammenhängenden Texten in ungefähr dreimal so großer Zahl vorkommen als die großen, so müssen letztere natürlich im Gesamtbilde der Schrift besonders auffallen. Sie spielen nach einem treffenden Vergleiche Zeitlers die Rolle der hervorragenden Gipfel eines „Hochreliefs", über welches das Auge des Beschauenden hinweggleitet.[2,3])

Die Breite der Buchstaben vermag im Schriftbilde keine hervorragende Rolle zu spielen, da das Lesen ja von links nach rechts, also in der Breitenrichtung erfolgt, während die Typenhöhe auch dadurch mehr zur Geltung kommen muß, daß die Anordnung der Buchstaben eine ihrer Höhe entgegengesetzte ist.

Wir haben oben die Buchstaben in bezug auf ihre Form in 4 Gruppen eingeteilt. Die Buchstaben der ersten Gruppe, also die, welche im wesentlichen aus senkrechten Grundstrichen bestehen, kommen am häufigsten vor. Nach einer Zählung Meßmers[4]) kommen auf 1000 Buchstaben zusammenhängenden Textes

von Buchstaben der Gruppe I = 469,
„ „ „ „ II = 371,
„ „ „ „ III = 61,
„ „ „ „ IV = 46.

Nimmt man hinzu, daß die Gruppe der senkrechten Grundstriche die übrigen Gruppen der Zahl der Buchstaben nach übertrifft und daß bei denen der vierten Gruppe, bei b d q p, sowie bei k der senkrechte Grundstrich neben anderen Formen vorkommt, so muß dieser den Charakter des Gesamtbildes der Schrift bestimmen und den Eindruck der Starrheit hervorrufen. Eine dem Auge wohltuende Abwechslung in dem System starrer, steifer Striche verdanken wir den Buchstaben mit runder Form. Da die Buchstaben dem Auge ungleich betont erscheinen, so wird auch die ihnen entsprechende Innervation eine ungleiche sein. Meßmer sagt: „Die Innervation rhythmisiert sich."[5])

Nunmehr sind wir in der Lage, den für die Psychologie des Lesens höchst wichtigen Begriff der optischen Gesamtform oder

[1]) Vgl. Meßmer, a. a. O., S. 218. [2]) Vergl. a. a. O., S. 391.
[3]) In Wörtern, welche aus lauter kleinen Buchstaben bestehen, z. B. gegangen, paginieren, werden p und g im Schriftbild doch den anderen Buchstaben gegenüber hervortreten. Das kann unter Umständen auch von w, v, y, x und z gelten.
[4]) Vgl. a. a. O., S. 221. [5]) A. a. O., S. 217.

Gesamtkonfiguration der Wörter zu verstehen. Wo Zeitler von derselben spricht, hat er nur die verschiedene Typenhöhe der Buchstaben im Auge,[1]) und bei Erdmann wird es uns nicht genügend klar, durch welche Momente nach seiner Meinung der „optische Gesamttypus" der Wörter bestimmt ist.[2]) Auch das, was Pillsbury über die Gesamtform ausführt, ist nicht zureichend.[3]) Eine befriedigende Definition dieses Begriffes gibt hingegen O. Meßmer, wenn er sagt: „Das Wortbild besteht seinem optischen Gesamtcharakter nach aus einem schwarzen Streifen von relativ abschätzbarer Länge, über den einzelne rhythmisierende Gipfel dominieren, und der seinem Hauptcharakter nach aus senkrechten Strichen besteht, deren Starrheit belebt wird durch mehr oder weniger häufige Zeichen von gebogener Form."[4])

Wir haben schon hervorgehoben, daß manche Buchstaben in der Gesamtform der Wörter, im Wortbild eine hervorragende Rolle spielen. Man pflegt sie dominierende Buchstaben zu nennen. Hier ist, wie oben angedeutet wurde, die Typenhöhe in erster Linie maßgebend. Faßt man diesen Gesichtspunkt und den untergeordneten der mehr oder weniger individuellen Konfiguration ins Auge, so erhält man mit O. Meßmer folgende Übersicht der Buchstaben:[5])

1. k
2. b d
3. h j t l f

} optisch dominierende (große) Buchstaben.

4. w v y x z
5. o e c a s g p q
6. r i n m u

} nicht dominierende (kleine) Buchstaben.

Für Fraktur gestaltet sich die Sache folgendermaßen:

1. ß ẖ k b d
2. t l ſ f

} optisch dominierende (große) Buchstaben.

3. e c s w v o a g ẏ p q z
4. i n m u j

} nicht dominierende (kleine) Buchstaben.

Die dominierenden Buchstaben ziehen beim Lesen in besonderem Maße die Aufmerksamkeit auf sich;[6]) sie werden zuerst erkannt; sie machen das Wortbild mehr oder weniger übersichtlich[7]) und sind somit für das Erkennen der Wörter, also für das Lesen von größter Bedeutung. Immerhin muß noch gefragt werden, ob die optisch dominierenden Buchstaben auch psychisch dominieren.

---

[1]) A. a. O., S. 391. [2]) Vgl. a. a. O., S. 141—185. [3]) Vgl. bei Zeitler a. a. O., S. 441. [4]) A. a. O., S. 222. [5]) A. a. O., S. 226. 227. [6]) Nachgew. v. Zeitler, vgl. a. a. O., S. 386. 389. 391. 397. 399. 409. 413. 427. [7]) Vgl. Meßmer, a. a. O., S. 227.

Meßmer hat uns auch hierüber Klarheit gebracht. Er exponierte die beiden Wörter „Schleicht" und „Nennet", also zwei Wörter, die sonst in der Regel klein geschrieben werden, mit großem Anfangsbuchstaben. Und da konnte er denn feststellen, daß die großen Buchstaben (Majuskeln) die Erwartung in der Kategorie eines Substantivs determinieren, und daß im allgemeinen die Buchstaben den Grad ihres optischen Wertes auch im Erkennungsakte beibehalten, daß sich aber in einzelnen Fällen optischer Wert und Erkennungswert nicht decken, daß psychisch im Prinzip auch kleine Buchstaben „dominierende" werden können, und daß für den einzelnen Fall sich die psychisch dominierenden Buchstaben nicht immer feststellen lassen.[1])

Das gilt für das tachistoskopische Lesen. Durch wenige dominierende Elemente soll ein Wort interpretiert werden, was natürlich nicht immer eindeutig geschehen kann. Günstiger ist es beim gewöhnlichen Lesen. „Die ungenügende Determination der apperzeptiven Vorstellung auf Grund weniger Buchstaben ist ein Mangel, der nur beim tachistoskopischen Lesen auftreten kann. Die Bedingungen des gewöhnlichen Lesens löschen diesen Mangel zum größten Teil aus. Infolge der ganz bedeutend höheren Reizdauer[2]) vermögen alle Teile des Wortbildes die Reizschwelle zu überschreiten und ins Bewußtsein vorzudringen." „Natürlich spielen auch hier die dominierenden Buchstaben die Hauptrolle.[3],[4]) Hinzuzufügen ist noch, daß das gewöhnliche Lesen dem tachistoskopischen um so ähnlicher wird, je schneller es erfolgt, ein Umstand, der ohne Zweifel das häufige Vorkommen von Lesefehlern bei sehr schnellem Lesen erklären hilft.

Mit der Theorie der dominierenden Buchstaben darf Goldscheiders Hypothese der determinierenden Buchstaben nicht verwechselt werden. Goldscheider-Müller hatten, wie oben schon gesagt wurde, festgestellt, daß es beim Lesen von Schriftzeichen zeichen nicht der Apperzeption aller Merkmale bedarf, daß vielmehr ein optisches Erkennen schon durch eine unvollständige Reihe von Merkmalen ermöglicht wird. Auch bei Untersuchungen, welchen nicht einzelne Buchstaben, sondern einzelne oder mehrere in logischem Zusammenhang stehende Wörter zugrunde gelegt wurden, gelangte er zu dem Ergebnis, „daß ein optisches Erinnerungsbild bereits durch eine unvollständige Reihe

---

[1]) Vgl. a. a. O., S. 282. 283. [2]) 270 σ für Erwachsene, 700 σ für Anfänger.

[3]) Meßmer, a. a. O., S. 285. Aus dem, was Zeitler auf S. 397—400 a. a. O., ausführt, scheint hervorzugehen, daß die opt. dominierenden Buchstaben wohl auch immer die psychisch dominierenden sein werden. Siehe auch Seite 402.

[4]) Wir haben immer daran festzuhalten, daß sich uns beim tachistoskopischen Lesen die Vorgänge des gewöhnlichen Lesens in konzentrierter Form darbieten.

seiner Merkmale hervorgerufen wird."[1]) Er sucht nun festzustellen, durch welche Merkmale, d. h. durch welche Schriftzeichen das bei den Wörtern geschieht. Er fand z. B.: „M k do wurde richtig zu Mikado ergänzt; wurden dagegen von demselben Wort die Buchstaben Mi o präsentiert, so wurde es sofort zu Mikosch vervollständigt. In manchen Fällen genügten sehr wenige Buchstaben, um sofort das Erinnerungsbild wachzurufen, doch waren das stets Worte, die außerordentlich geläufig waren. So genügte Ch té, um sofort Charité erkennen zu lassen."[2]) Eine größere Anzahl ähnlicher Versuche führten Goldscheider-M. zu der Überzeugung, daß die charakteristische Form eines Wortes bedingt sei durch gewisse charakteristische Buchstaben, die als determinierende bezeichnet werden könnten.[3]) „Das sind durchaus nicht immer die Konsonanten, wenn auch diese dadurch, daß sie zum Teil die Schriftlinien nach oben oder unten überragen, vornehmlich dazu beitragen, dem Worte sein charakteristisches Gepräge zu verleihen. Von großer Wichtigkeit, also besonders „determinierend" ist der Anfangsbuchstabe, insofern, als sein Fehlen überhaupt geeignet ist, falsche Vorstellungen zu induzieren."[4]) Goldscheider-M. fragen nun weiter, ob die determinierenden Buchstaben das optische Erinnerungsbild des ganzen Wortes und dadurch die Klangbildassoziation hervorrufen, oder ob dies direkt unter Vernachlässigung der übrigen Buchstaben geschieht. Die Antwort lautet: „Dies läßt sich wohl sicher überhaupt noch nicht entscheiden. Es scheint aber, daß beides nicht dem häufigsten Vorgange entspricht, sondern daß es sich meistens so verhält, daß die apperzipierten determinierenden Buchstaben die zu ihnen gehörigen phonetischen Buchstabenklang-Erinnerungen erwecken, und daß diese nun wieder das vollständige Wortklangbild hervorrufen, welches aus ihnen ergänzt wird." „Außer diesem Vorgang scheint es uns dann vorzukommen, daß von den determinierenden Buchstaben aus die Wortklangerinnerung ausgelöst wird, während der Umweg via Ergänzung des optischen Wortbildes am seltensten eingeschlagen wird."[5]) Die determinierenden Schriftzeichen werden diskontinuierlich apperzipiert, mit anderen Worten: sukzessiv in den Wortklang übersetzt und aus ihnen die Assoziation des Wortklanges gebildet, d. h. das Wort erraten.[6]) So behaupten also Goldscheider-M., daß die determinierenden Buchstaben genügen, das vollständige Wortklangbild hervorzurufen, indem sie zunächst die zu ihnen gehörigen Wortklangerinnerungen erwecken, während nach der Theorie der dominierenden Buchstaben das Klangbild sich erst an das fertige optische Bild anschließt, welches entsteht, indem sich zunächst die dominierenden

[1]) A. a. O., S. 157. [2]) A. a. O., S. 159. [3]) A. a. O., S. 161.
[4]) A. a. O., S. 161. [5]) A. a. O., S. 162. [6]) Vgl. a. a. O., S. 162. 163.

Elemente des Schriftbildes zur Auffassung drängen, und indem infolge der Dispositionen, die durch frühere gleichartige Eindrücke erzeugt worden, und die um so stärker sind, je geläufiger uns ein Wort durch Übung geworden ist, entsprechende reproduktive Elemente erweckt werden, die mit dem neuen Eindruck verschmelzen, ein Prozeß, der auch von den beim (schnellen) Lesen weniger deutlich wahrgenommenen Teilen des Schriftbildes ausgelöst wird. Die determinierenden Buchstaben Goldscheiders sind also, wie schon Zeitler hervorgehoben hat, mit den dominierenden nicht identisch;[1] die ersteren tragen, wie man sagen kann, phonetischen, lautsprachlichen, die letzteren mehr optischen Charakter. Die Theorie Goldscheiders wurde von Erdmann-D.[2]) ausführlich und von Zeitler[3]; kurz widerlegt. Hier sei nur erwähnt, daß uns Goldscheider nicht anzugeben vermag, welche Buchstaben die determinierenden sind. Er sagt nur, daß der Anfangsbuchstabe fast immer zu denselben gehöre. Zweckmäßigerweise sei zwischen determinierenden und indeterminierenden Buchstaben zu unterscheiden; aber es wären das nur relativ gültige Begriffe, die von der jedesmaligen Stellung eines Buchstaben im Worte abhängig seien.[4]) Doch meinen Erdmann-D. trotz aller an der Theorie der determinierenden Buchstaben geübten Kritik, daß diese ein Moment erfasse, das beim Lesen gelegentlich mitwirke. Sie sagen: „Es gibt Buchstaben, von denen aus das gesamte akustisch-motorische Lautwort erregt werden kann. Von solchen determinierenden Buchstaben aus ergänzen wir z. B. verstümmelte, durch Auslassung einzelner Schriftzeichen tatsächlich oder absichtlich verkürzte, sowie etwa teilweise verdeckte Worte. Und die Verkürzungen dieser Art haben nicht nur gelegentliche Bedeutung, etwa in den öffentlichen Liebesbriefen unserer Zeitungen und manchen Abkürzungsgewohnheiten viel Schreibender: sie spielen bei wissenschaftlichen Entzifferungen von Inschriften und Manuskripten, sowie in den vokallosen Schriften eine nicht geringe Rolle.“[5]) Ich möchte dem nicht zustimmen. Man beachte folgende zwei Annoncen: „Alt., bess. Frl., w. e. Hsh. slb. z. f., w. i. d. g. brgl. Kü., Pl. u. Serv. u. i. all. vork. hsl. gr. erf., f. 1. 4. o. 15. p. Wirkungskr. i. bess. Hsh. b. e. H. o. W. m. K. Offi. H. 311 Go., Auß. Hall. St. 52.“[6]) „Ermüd. Cor.? Nütz. S. d. Zus. mündl. B.! n. stu. v. 1. Febr. H. Eck.“[7]) Ich meine, daß

[1]) Vgl. a. a. O., S. 435. [2]) A. a. O., S. 151 ff. und 193 ff.
[3]) A. a. O., S. 334—336.
[4]) A. a. O., S. 160. „Determinierende Buchstaben sind durchaus nicht immer die Konsonanten, wenn auch diese dadurch, daß sie zum Teil die Schriftlinie nach oben oder unten überragen, vornehmlich dazu beitragen, dem Worte sein charakteristisches Gepräge zu verleihen.“ A. a. O., S. 161.
[5]) A. a. O., S. 152. [6]) Leipz. Neueste Nachrichten. 1906. Nr. 65, S. 29. [7]) A. a. O., S. 8.

wir es hier in der Hauptsache nicht mit determinierenden Buchstaben im Sinne Goldscheiders zu tun haben, sondern mit dominierenden, an deren Wahrnehmung sich die oben geschilderten psychischen Prozesse anschließen. Außerdem rufen wir, wenn wir Annoncen, wie die obigen, lesen, resp. entziffern wollen, psychische Vorgänge höherer Ordnung, mit anderen Worten, logische Vorgänge nicht selten zu Hilfe. Und bei der Entzifferung von Inschriften und Manuskripten will in der Regel ein ganz bedeutender Grad logischen Scharfsinns aufgeboten sein.

Nunmehr treten wir an die Entscheidung der Frage heran, ob der Prozeß des Lesens auf Sukzession oder auf Simultaneität ihn zusammensetzender psychophysischer Vorgänge beruht. Wir haben oben schon auf Männer hingewiesen, welche annehmen, das Moment der Sukzession sei für den Leseprozeß charakteristisch. Natürlich decken sich die Anschauungen derselben nicht völlig. Grashey denkt sich die Sache folgendermaßen. „Man geht von jedem gedruckten Wort buchstabierend und sukzessiv zum Klangbild des Wortes über, und selbst der Geübteste, welcher die Zeilen überfliegt und sofort deren Sinn erfaßt, geht sukzessiv von den gedruckten Worten zu den Klangbildern über, nur in viel rascherem Tempo.“ [1]) Die Worte werden nicht in toto, sondern immer nur sukzessiv, d. h. Buchstabe für Buchstabe von dem Schriftbildzentrum nach dem Klangbildzentrum und eventuell auch noch von diesem nach dem Sprechbewegungsbildzentrum übertragen.[2]) Wernicke war früher der Ansicht, daß der geübte Leser den Sinn ganzer Wörter ohne Buchstabieren erfassen könne, sagt aber später, Grashey habe unwiderleglich und so, daß kein Zweifel sein könne, nachgewiesen, daß Lesen und Schreiben unter allen Umständen lediglich buchstabierend erfolge, daß, wenn nicht buchstabiert würde, auch nicht gelesen werden könnte.[3]) Leube meinte anfangs, sehr geläufig gewordene Wörter könnten als Ganze, als Objekte aufgefaßt und als solche sofort mit der Wortklangerinnerung und der Bedeutungsvorstellung oder dem Begriff assoziiert werden, so daß das Lesen nicht buchstabierend geschähe. In der Folgezeit aber kommt er zu der Anschauung, daß mit der buchstabierenden Gewinnung des Schriftbildes schrittweise das entsprechende Wortklangerinnerungsbild auftauche, und daß das letztere, weil es durch Hören und Sprechen viel öfter als das beim Lesen gewonnene Buchstabenwortbild wachgerufen worden sei, damit einen festeren Besitz in der Erinnerung darstelle als das erstere. Indes nimmt er an, daß bei raschem Lesen des Geübten die Reproduktion des Wortklangbildes auch zustande kommt, wenn bei einem oft

[1]) Über Aphasie und ihre Beziehungen zur Wahrnehmung. A. a. O., S. 661.
[2]) Vgl. a. a. O., S. 661. [3]) Vgl. a. a. O., S. 467 und Erdmann-Dodge, a. a. O., S. 25.

gelesenen Worte einzelne Buchstaben bei dem Lesen nicht aufgefaßt werden.[1]

Zeitler bezeichnet die Simultaneität der Auffassung bei dem Leseprozeß als Schein. „Die determinierenden Buchstaben treten in verschieden, aber bestimmt abgegrenzten Phasen im Bewußtsein auf, je nachdem die Aufmerksamkeit Zeit hatte, sich über das Wortbild hin zu entwickeln. Was wir apperzipieren, sind letzten Endes immer nur Buchstaben, allerdings gleichsam reliefartig herausgehobene determinierende Buchstaben, die einem bestimmt gruppierten Komplex angehören, der am klarsten aufgefaßt wird, wenn auch die unbetonten Buchstaben über die Schwelle gerückt sind."[2] Die Simultaneität der Auffassung kann man nach Z. höchstens für benachbart gelegene dominierende Buchstaben, also für einen dominierenden Komplex, soweit sie einen solchen zusammensetzen, gelten lassen.[3] „Der Prozeß des Lesens findet beim entwickelten Menschen so rasch statt, daß er in sprungweiser Simultaneität zu geschehen scheint, aber im Grunde reihen wir die dominierenden Komplexe ähnlich sukzessiv aneinander, wie beim primitivsten buchstabierenden Lesen die Buchstaben." „Die sukzessiven Akte, in denen das Wortbild auftaucht, entsprechen dabei durchaus nicht der objektiven Aufeinanderfolge der Elemente selbst. Zunächst tauchen die einzelnen Buchstabengruppen in verschiedener zeitlicher Abstufung auf, wofür weniger ihre räumliche Reihenfolge, als vielmehr die Gliederung nach ihrer determinierenden Beschaffenheit in Frage kommt." „Der Grad der Bereitschaft der Wortbildmassen ist es, der die Täuschung der momentanen Entstehung des „Ganzen" erzeugt."[4] „Es muß bei alledem betont werden, daß es sich um keine Sukzession des Buchstabierens, sondern um eine sehr rasche Sukzession der Bewußtseinsvorgänge beim Lesen handelt. Die beiden Komponenten, auf deren Grundlage letztere sich aufbaut, sind a) die Gliederung der dominierenden Buchstabengruppen von links nach rechts, b) die verschiedene Höhenlage der Buchstaben im Wortbild in der Vertikalrichtung. Die Resultante aus beiden Faktoren liefert die Basis für den Bewußtseinsvorgang."[5]

J. Mc. Keen Catell fand bei seinen zahlreichen Versuchen über das Lesen, daß Buchstaben, die keine Wörter, und Wörter, die keine Sätze bilden, etwa doppelt so viel Lesezeit beanspruchen als Buchstaben, welche Wörter, und Wörter, welche Sätze darstellen

[1] Vgl. Löwenfeld, a. a. O., S. 7 und 8.

[2] A. a. O., S. 401. Wenn Z. von determinierenden Buchstaben redet, so meint er damit solche, die wir weiter oben als dominierende bezeichneten. Er gebraucht den anderen Terminus, weil die dominierenden Buchstaben die Apperzeption des Wortbildes determinieren.

[3] Die dominierenden Komplexe sind Buchstabengruppen oder Wörter von 5—8 Buchstaben, sind also nicht mit den Gesamtbildern zu verwechseln.

[4] A. a. O., S. 403. 404. [5] A. a. O., S. 404.

Er meinte, das käme daher, daß derartige Buchstaben und Wörter nicht einzeln, einer nach dem andern apperzipiert werden, sondern daß wir mit einem Prozeß gleich eine ganze Gruppe erfaßten. Nichts hat er für diese Ansicht bewiesen, wenn er meint, schon der Umstand, daß „man die Kinder neuerdings lehrt, die Wörter als Wörter zu lesen, und sie nicht mit Buchstabieren anfangen läßt", lege es nahe, „daß wir ein Wortbild als Ganzes auffassen." Auch „der Satz wird als Ganzes aufgefaßt: ist er nicht aufgefaßt, so hat man auch von den einzelnen Wörtern so gut wie nichts gesehen; ist er aufgefaßt, so erscheinen die einzelnen Wörter sehr deutlich." [1])

Durch Helmholtz, Donders und Hering wurden die Bedingungen des optischen Erkennens, soweit sie von der Bauart und Funktionsweise des Auges abhängig sind, untersucht. Der letztere faßt seine Ergebnisse folgendermaßen zusammen: „Beim gewöhnlichen Sehen ändert der Blickpunkt fortwährend seine Lage; denn um die Außendinge möglichst vollständig kennen zu lernen, betrachten wir nacheinander alle Einzelteile derselben und suchen dieselben möglichst scharf wahrzunehmen ... Das Sehen mit unbewegtem Auge ist im Grunde ein unnatürlicher Zustand, den wir unserem Sehorgan nur zum Zwecke wissenschaftlicher Untersuchung abnötigen; sonst pflegen unsere Augen nur dann stillzustehen, wenn unsere Aufmerksamkeit dem Gesichtssinne nicht zugewandt ist; so oft wir wirklich sehen, bewegen wir auch fast immer die Augen." [2]) Mit diesem Urteil Herings stimmen Helmholtz [3]) und Donders [4]) überein, nicht aber Erdmann-Dodge. Sie gelangen auf Grund zahlreicher, zielbewußter Versuche zu interessanten Resultaten, deren wichtigste die folgenden sind. „Während wir in unverrückter Kopfhaltung eine Zeile bequem verständlichen Textes lesen, findet ein regelmäßiger Wechsel zwischen Ruhepausen und Bewegungen der Augen statt." [5]) „Die Anzahl der Ruhepausen und dementsprechend der Augenbewegungen wird, wenn die Aufmerksamkeit des Lesenden auf den optischen Bestand eines Schriftwerks gespannt ist, etwa dreimal so groß, als wenn sie auf den Inhalt des Textes gerichtet ist." [6]) „Der schnelle Wechsel der aufeinander folgenden schwarzen und weißen Textelemente während einer Augenbewegung schließt vollständig aus, daß wir die Schriftzeichen im Verlauf einer solchen Bewegung erkennen." [7]) „Die Blickbewegungen beim Lesen haben lediglich die Funktion, den Blick von einem Fixationspunkt zum nächsten überzuführen." „Das optische Erkennen erfolgt

[1]) Zitiert nach Erdmann-Dodge, a. a. O., S. 18. 19. [2]) Herrmanns Handbuch der Physiologie, 1879, Bd. III, 437. 836. Zitiert nach E.-D.
[3]) Physiol. Optik 2, S. 630. [4]) Die Anomalien der Refraktion und Akkommodation des Auges. Wien 1866, S. 4. [5]) A. a. O., S. 47. [6]) A. a. O., S. 52. [7]) A. a. O., S. 71.

ausschließlich während der Ruhepausen des Auges, die wir demnach im eigentlichen Sinne des Worts als Lesepausen bezeichnen dürfen."[1])

Ob es Erdmann-Dodge wirklich gelungen ist, Helmholtz, Donders und Hering zu korrigieren, ist für uns nebensächlich. Bemerkenswert ist es aber, daß sie dem zuletzt angeführten ihrer Sätze fundamentale Bedeutung beilegen. Sie sagen: „Die Isolierung der Lesepausen wird somit zur Voraussetzung jeder experimentellen Prüfung der Erkenntnisvorgänge beim Lesen." Zugleich betonen sie, daß der Textbestand, der sich dem Lesenden während einer Ruhepause darbiete, ohne Ausnahme ein simultanes Ganzes sei,[2]) und tadeln es, daß bei der Konstruktion der bisher benutzten tachistoskopischen Apparate durchgängig die Erkenntnis von dem Vorhandensein und der ausschließlichen Erkenntnisfunktion der Lesepausen fehlte.[3]) Sie selbst sind aufs eifrigste bemüht, einen Apparat zu konstruieren, der diesem Umstande und der Simultaneität bei der Wahrnehmung der Leseobjekte gerecht wird.[4])

Die mit Hilfe ihres Tachistoskopes ausgeführten Versuche ergaben, daß wir unter den gleichen Expositionsbedingungen vier- bis fünfmal soviel Buchstaben — Catell hatte gesagt „dreimal" soviel — im Wortzusammenhang lesen als solche ohne Wortzusammenhang. „Die Tatsache, daß zumeist nur vier bis fünf ohne Wortzusammenhang simultan exponierte Buchstaben ‚gelesen', d. h. aufgesagt werden können", hat nach ihrer Meinung seine Ursache nicht darin, daß wir nur so wenige deutlich zu erkennen vermöchten, sondern sie wird von ihnen darauf zurückgeführt, „daß die sukzessive lautsprachliche Reproduktion Bedingungen herbeiführt, welche einen Teil der deutlich wahrgenommenen Buchstaben nicht wiedergeben lassen."[5]) Catells Annahme, die erhöhte Lesefähigkeit bei Wort- und Satzzusammenhang beruhe darauf, daß die Worte als Ganzes gelesen würden, wird von E.-D. als unklar und als zuweit verworfen und widerlegt.[6]) Sie gelangen, ausgehend von der Erwägung, daß bei jedem ausgesprochenen Worte drei Faktoren zu beachten sind, nämlich die Gedächtnisresiduen der dem auszusprechenden Worte eigenen akustischen und motorischen Sensationen, sowie die demzufolge ihm zugehörigen motorischen Impulse für die Sprachmuskulatur, zu dem Ergebnis: „Daß wir uns lautsprachlich geläufige Worte von sehr viel größerer Buchstabenzahl nach kurzer Exposition ihrer Schriftbilder hersagen, als Lautreihen von Buchstabengruppen ohne Wortzusammenhang, hat seinen Grund in der festen assoziativen Fügung der Lautganzen, welche durch die erkannten Wörter erregt werden."[7])

[1]) A. a. O., S. 76. [2]) A. a. O., S. 94. [3]) A. a. O., S. 97.
[4]) Vgl. a. a. O., S. 98—117. [5]) A. a. O., S. 146. [6]) A. a. O., S. 147. 148.
[7]) A. a. O., S. 149. 150.

Fragen wir E.-D., welche Reizmomente das Erkennen längerer und demnach auch kürzerer Schriftworte herbeiführen, so antworten sie auf Grund einer größeren Anzahl von Versuchen, daß die optische Gesamtform der Wörter über das Erkanntwerden entscheidet, nicht aber die Erkennbarkeit der einzelnen, sie zusammensetzenden Buchstaben.[1]) Vorausgesetzt wird, daß der optische Typus des Wortes uns ähnlich vertraut sei, wie der typische Charakter des einzelnen Buchstaben. „Die einzelnen Buchstaben sind nur durch die Anordnung ihrer Bestandteile optische Ganze", darum „muß auch das Worterkennen von der typischen Gesamtform abhängig sein, die dem Worte als diesem optischen Ganzen eigentümlich ist."[2,3]) Für das optische Gesamtbild sind die Flächenteile des weißen Untergrundes nicht weniger wichtig, als die schwarzen.[4])

Von Bedeutung ist es für uns, daß auch E.-D. feststellen, daß ein wesentlicher Unterschied der Erkenntnisbedingungen bei dem gewöhnlichen und dem tachistoskopischen Lesen nicht existiert; daß eine Verschiedenheit nur insofern besteht, als bei der letztgenannten Art des Lesens isolierte Expositionen, bei der erstgenannten aber das Vorkommen von Wortverbindungen allerart charakteristisch sind.[5]) Werden nun Wortgruppen im Zusammenhange eines Satzes, dessen Größe eine Zeile nicht übersteigt, simultan so exponiert, daß Augenbewegungen ausgeschlossen erscheinen, „so werden auch solche indirekt gesehene Worte erkannt, deren Buchstaben nur undeutlich oder gar nicht erkannt werden. Dieses Erkennen erfolgt unter der Mitwirkung des grammatischen und des Bedeutungszusammenhanges, der das Verständnis ermöglicht; aber nicht dieser Zusammenhang, sondern die optische Grundform der Worte gibt im allgemeinen die entscheidenden Bedingungen.[6]) Das Erkennen der so gesehenen Worte ist um so sicherer, je charakteristischer und je geläufiger dem Lesenden die Wortform ist."[7])

Zu beachten ist es, daß E.-D. in einem doppelten Sinne von der Gesamtform der Wörter reden. „In engerer Bedeutung umfaßt die Grundform lediglich den Inbegriff der gröberen Züge eines Worts, welche deutlich bleiben können, auch wenn kein einzelner von den Buchstaben erkennbar ist, die das Wort konstituieren. In weiterer Bedeutung schließt sie alle Einzelheiten ein, in denen die schwarze Zeichnung der Buchstaben mit den weißen Flächen des

[1]) Vgl. S. 160. [2]) A. a. O., S. 162.

[3]) Schon Goldscheider-Müller haben, wie schon erwähnt, experimentell nachgewiesen, und zwar zuerst, daß die Anordnung der Buchstabenelemente eine fundamentale Bedeutung für den Erkenntnisprozeß beim Lesen besitzt. Der Hinweis von E.-D., daß sie von einem falschen Gesichtspunkte aus zu ihrem Ergebnis gelangt seien (S. 162), vermag ihr Verdienst nicht zu schmälern.

[4]) Vgl. a. a. O., S. 161. [5]) Vgl. a. a. O., S. 165. [6]) Wir kommen auf die Behauptung später zurück. [7]) A. a. O., S. 175.

Untergrundes kontrastiert. Mit anderen Worten: Die Gesamtform des simultan deutlich erkannten Worts ist von der Gesamtform des ebenso aber undeutlich erkannten Worts in gleicher Weise verschieden, wie etwa eine rohe Skizze eines Gegenstandes von einer sorgfältig in allen Details ausgeführten Zeichnung."[1]) Wird ein Wort in der feineren Gesamtform aufgefaßt, so ist die gröbere in ihr mit enthalten. Nur die letztere läßt sich experimentell isolieren. In der deutlicheren Form werden beim gewöhnlichen Lesen verhältnismäßig wenig Worte erkannt. Die gröbere dagegen ist fast stets in mehr oder minder großer Deutlichkeit wahrnehmbar, und sie wird meist tatsächlich wahrgenommen, ehe die Wahrnehmung der Buchstaben der Worte selbst und die der vollen Gesamtform möglich ist.[2]) Auch die Worte, welche wir mit Hilfe der gröberen Gesamtform auffassen, erscheinen uns subjektiv als deutlich aufgenommen. Das ist nur möglich infolge einer apperzeptiven Ergänzung, die in den residualen Elementen der Gesamtform ihre Grundlage hat.[3]) „Ein im optischen Sinne buchstabierendes Lesen kann nur eintreten, wenn sowohl die Gesamtform des Wortes, als auch die einzelnen Buchstabenformen so undeutlich, und aus dem Bedeutungszusammenhang so wenig erratbar sind, daß der Versuch notwendig wird, die undeutlichen Züge Glied für Glied deutlich zu machen.[4])

Interessant sind die von E.-D. über das Verhältnis zwischen Laut- und Schriftwörtern angestellten Untersuchungen. Diese Wörter sind dadurch voneinander verschieden, daß die gesprochenen und gehörten Worte der Lautsprache nach ihren senso-motorischen, wie nach ihren akustischen Bestandteilen sukzessive Ganze sind, während die Schriftworte dagegen im allgemeinen simultan erfaßbar sind. Die Schriftsprache vermag uns die Lautsprache nur unvollkommen wiederzugeben; „denn auch da, wo die einzelnen Buchstaben der Schriftworte tatsächlich gesprochene Laute wiedergeben, werden weder die verschiedenen Übergangsbewegungen von Laut zu Laut, noch im allgemeinen die zahlreichen Modalitäten des Erklingens in ihnen symbolisiert."[5]) Durch die Art der Kombination aller seiner senso-motorischen und akustischen Lautelemente, durch die motorischen Übergangselemente von Laut zu Laut und die ihnen entsprechenden akustischen Modalitäten wird das Lautwort zum Ganzen. „Selbst wenn demnach die Buchstaben sukzessiv erkannt würden: sie könnten in der Folge ihrer Sukzession das Lautwort nicht lebendig machen."[6]) Der Anfänger im Lesen kommt zur Reproduktion des Gesamtworts erst nach dem Aussprechen der Buchstabenreihe. „Es wird als das Lautganze reproduziert, als

[1]) A. a. O., S. 176. [2]) Vgl. a. a. O., S. 176. 177. [3]) Vgl. a. a. O., S. 184.
[4]) A. a. O., S. 185. [5]) A. a. O., S. 192. [6]) A. a. O., S. 193.

das es dem Kinde bereits geläufig ist, mit allen den Modalitäten des Sprechens und Erklingens, die in jener Reihe der Buchstabenlaute fehlen. Es wird reproduziert, weil am Schluß der Reihe das Schriftwort als ein Ganzes erkannt ist, durch das jenes Lautwort symbolisiert wird."[1]) E.-D. sind also der Ansicht, daß die Reproduktion des Lautworts auch beim buchstabierenden Lesen des Anfängers unter Mitwirkung der optischen Gesamtform des Wortes erfolgt und durch die vorhergehende Reproduktion der einzelnen Buchstabenlaute nur vermittelt wird.[2,3])

Der in den dargelegten Anschauungen Erdmann und Zeitlers zutage tretende Gegensatz veranlaßte O. Meßmer zu seinen Untersuchungen. Er hat uns, wie wir gesehen haben, klar gesagt, was wir unter dem optischen Gesamtcharakter eines Wortes zu verstehen haben, und er bezeichnet mit Recht die Ausführungen Erdmanns und Dodges über das Gesamtbild als zu unbestimmt und dunkel.[4]) Der Frage, ob wir das Lesen auf Grund von Gesamtbildern vollziehen, oder ob einzelne, hervortretende Buchstaben nacheinander erkannt werden, gibt er die Fassung: „Wird ein Wortbild simultan oder sukzessiv in Teilen erkannt?" Er weist dann darauf hin, daß die Schriftbilder, welche sich dem Lesenden darbieten, in *doppelter* Weise wirken. Einmal bietet sich der Aufmerksamkeit das optische Gesamtbild dar.[5]) Das ist *simultane Wahrnehmung*, die unter Umständen allein genügen kann, eine Apperzeption auszulösen. Aber im Gesamtbilde treten dominierende Buchstaben hervor. Diese gehen *sukzessiv* in das Bewußtsein ein, zuerst die höchsten, dann die kleineren „Gipfel". Es ist „eine Lücke in den Beobachtungen Zeitlers, daß er die Bedeutung des Gesamtcharakters nicht in Rechnung gezogen hat."[6]) Nicht immer ist die Sukzession der dominierenden Buchstaben in absoluter Reinheit vorhanden. Es kommt vor, daß mit einem dominierenden Buchstaben zugleich diejenigen in das Bewußtsein treten, die ihm unmittelbar benachbart sind, besonders, wenn sie mit ihm eine besonders hervortretende und, fügen wir hinzu, häufig vorkommende Gruppe bilden, z. B. sw, kt, schw usw. Aber man darf nicht vergessen, daß das Lesen in Komplexen nicht das prinzipielle Verfahren des Bewußtseins ist.[7]) „Im Prinzip muß die Sukzession der Bewußtseinsakte be-

[1]) A. a. O., S. 200. [2]) A. a. O., S. 202.

[3]) Auch Meringer-Mayer bestreiten das sukzessive Moment beim Lesen, begründen aber ihren Standpunkt recht oberflächlich: „Man hat von verschiedenen Seiten angenommen, daß man buchstabierend lese. Das scheint mir gewiß ein Fehlschluß zu sein. Das allbekannte Übersehen von Druckfehlern genügt, ihn als das erscheinen zu lassen."[8])

[4]) Zur Psychol. des Lesens bei Kindern und Erwachsenen. Archiv für die gesamte Psychol. Bd. 2, S. 237. [5]) Vgl. die oben angeführte von Meßmer gegebene Definition. [6]) Meßmer a. a. O., S. 239. [7]) Vgl. a. a. O., S. 240.

[8]) Versprechen und Verlesen. Stuttgart 1895, S. 100.

trachtet werden als eine Aufeinanderfolge in der Auffassung einzelner Buchstaben.“ [1]) In welchem Maße, in welchem gegenseitigen Verhältnis die Faktoren der Simultaneität und der Sukzession den Erkennungsakt bei dem Lesen bestimmen, läßt sich nicht genau feststellen; daß aber durch das Wirksamkeitsverhältnis der beiden Faktoren typische Unterschiede für die Tätigkeit des Lesens gegeben sind, unterliegt keinem Zweifel.

Bei dem gewöhnlichen Lesen ist, soweit es sich um die Auffassung des optischen Gesamtcharakters handelt, unverkennbar Simultaneität vorhanden. „Aber die Sukzession von Bewußtseinsakten läßt sich subjektiv absolut nicht mehr konstatieren. Die einzelnen Bewußtseinsakte folgen sich mit einer Rapidität, daß die Endwirkung wie ein durch simultane Erkennung erfolgtes Resultat erscheint. In dieser Täuschung ist man so lange befangen, als relativ hohe Zeiten den Erkennungsprozeß nicht vor seinem ganzen Ablaufe zum Stillstand bringen (durch tachistoskopisches Lesen).“ [2]) Meines Erachtens hat Meßmer mit dem, was er über Simultaneität und Sukzession bei dem Lesen gesagt hat, das Richtige getroffen. Das Lesen beruht nicht auf Simultaneität allein, wie die einen behaupten, auch nicht auf sukzessiver Erkennung der Wortbilder allein, wie die anderen geltend machen, sondern „bei der Erkennung eines Wortbildes wirken stets zwei Faktoren zusammen: Der optische Gesamtcharakter (optischer Typus) einerseits und einzelne, dominierende Buchstaben anderseits.“ [3]) Aber die von Meßmer erwähnte Täuschung der Simultaneität der Erkennungsakte bei dem Lesen beruht meiner Meinung nach nicht nur auf der Rapidität der Aufeinanderfolge von Bewußtseinsakten, sondern auch darauf, daß die physiologischen (photochemischen) Reize, welche auf der Netzhaut durch die von Wortbildern ausgehenden physikalischen (optischen) Reize ausgelöst werden, die letzteren erwiesenermaßen erheblich überdauern. Das gilt auch für die sukzessiv wahrgenommenen dominierenden Buchstaben. Beim Lesen nicht allzulanger Wörter werden die zuerst auf der Netzhaut ausgelösten Reize noch fortdauern, wenn der den zuletzt erkannten Wortbildteilen entsprechende Netzhautreiz eintritt, so daß im physiologischen Sinne bezüglich der sukzessiven Lesevorgänge eine den Bruchteil einer Sekunde währende Simultaneität konstatiert werden muß.[4])

Daß die Assoziation zwischen Schriftzeichen und Laut eine rein

---

[1]) A. a. O., S. 242. [2]) A. a. O., S. 241. [3]) A. a. O., S. 241.

[4]) Diese Simultaneität ist selbstredend nicht mit derjenigen zu verwechseln, welche von der Auffassung des optischen Gesamtcharakters bedingt ist. Sobald aber beide zusammentreffen, muß, da jedem physischen ein psychischer Vorgang entspricht, auch psychisch der Faktor der Simultaneität verstärkt werden und das Moment der Sukzession im Bewußtsein verdunkeln.

mechanische ist, hat Meßmer, wie oben erwähnt wurde, nachgewiesen.[1]) Die Assoziationen herzustellen und durch fleißige, vielseitige Übung zu festigen, Auge und Hand für die Nachbildung von Schriftzeichen zu schulen, zu üben, ist bekanntlich Aufgabe des Elementarunterrichts. Die psycho-physische Leistung, die vom Elementarschüler verlangt und geboten wird, kann nicht leicht zu hoch geschätzt werden; das gleiche gilt von der des Lehrers. Sie fordert einen Mann, der mit seinem Verständnis für die psychische Eigenart seines Schülers, Geschick und nie ermüdende Geduld verbindet, mit einem Worte, einen ganzen Mann.

II. Die Lesefehler.

Bei Fritz Kraemer[2]) finden sich dürftige Bemerkungen über die Lesefehler; auf eine Klassifikation derselben müssen wir bei ihm verzichten. Goldscheider-Müller unterscheiden drei Kategorien der Lesefehler: 1. Literale, bei denen der Buchstabe dem Auge als ein ganz ähnlicher erschien und infolgedessen mit diesem verwechselt wurde, z. B. i oder t mit l, o mit a. 2. Verbale Fehler, d. s. solche, bei denen der Lesende zwar einige Buchstaben richtig erkannte, aber diese dann durch Ergänzung der fehlenden zu einem falschen, nicht dastehenden Worte vervollständigte. 3. Solche Fehler, bei denen das gelesene Wort mit dem gedruckten oder geschriebenen so wenig Ähnlichkeit hat, daß sich überhaupt nicht feststellen läßt, auf welche Weise der Fehler entstanden sein mag.[3]) Daß die eben dargebotene Einteilung der Lesefehler eine ganz ungenügende ist, bedarf wohl keines Beweises.

Sehr eingehend und mit Verständnis haben sich O. Meßmer und Meringer-Mayer mit der Klassifikation der Lesefehler beschäftigt. Sie kommen zu einem fast gleichen Egebnis; aber O. Meßmer hat die verschiedenen Kategorien der Lesefehler wieder gut gruppiert und hat einige Kategorien von Lesefehlern mehr gewonnen als Meringer-Mayer. Es handelt sich, wie wir wissen, beim Lesen um optische, lautmotorische und logische oder Gedankenprozesse. Da alle drei Arten der Vorgänge Störungen ausgesetzt sein können und auch ausgesetzt sind, so wollen wir mit Meßmer die Lesefehler zunächst einteilen in optische, lautmotorische und logische.[4]) Diesen drei Kategorien fügt er als eine vierte die grammatischen Fehler hinzu, indem er bemerkt, wir bezeichneten diese Art der Fehler nicht nach dem Grunde ihrer Veranlassung, sondern nach der erscheinenden Wirkung. Ich meine, daß

[1]) Vgl. a. a. O., S. 242 bis 248. [2]) Untersuchungen über die Fähigkeit des Lesens bei Gesunden und Geisteskranken. Medizin. Diss. 16 S. Würzburg 1888, S. 3—6. [3]) Zur Physiologie und Pathologie des Lesens. Zeitschrift für klinische Medizin. Bd. 23, S. 152. 153. [4]) Meßmer sagt „Gedankenfehler". Archiv für die ges. Psychologie, Bd. II, S. 280.

sie einfach als Sprechfehler zu betrachten sind und demgemäß den lautmotorischen Fehlern zuzuzählen sind, soweit sie sich nicht als optische oder logische interpretieren lassen. Ähnlich verhält es sich mit den Betonungsfehlern.

A. Optische Fehler.

Wir können mit Meßmer vier Gruppen derselben unterscheiden.
1. Verwechslungen. Bedingung für die Verwechslung ist die Ähnlichkeit der Buchstabenformen. Es können demgemäß folgende Buchstaben miteinander vertauscht werden, z. B.

o = u, t = l, o = a, u = n, u = n, ä = i, t = l, ſſ = li, ä = ei, r = h, ß = ß, k = t, b = h, w = m, f = ſ, ch = ck, St = Sch, R = V, B = B, B = W, B = W, B = L.

Und so wird u. a. bisweilen gelesen:

Hofnägel	statt	Hufnägel,	Salze	statt	Sätze,
Haus	„	Hans,	Läden	„	Leiden,
worin	„	wohin,	Zuckt	„	Zucht,
Stande	„	Schande,	log er	„	lag er,
ans	„	aus,	Sätze	„	Sitze,
halten	„	hatten,	Gessenkirchen	„	Gelsenkirchen,
Schutz	„	Schuß,	geben	„	gehen,
Gekose	„	Getose,	weinen	„	meinen,
Ösen	„	Ösen,	Nase	„	Vase,
Beersucher	„	Versucher,	Vetter	„	Wetter,
Bare	„	Ware,	Beute	„	Leute.

2. Verschmelzungen. Sie treten nicht selten beim tachistoskopischen Lesen auf. So las man:

empfehlen	statt	eingefallen;	Verschmelzung in = m, gef = pf.
Worm	„	Worin;	„ in = m,
erhalten	„	erhielten;	„ ie = a.[1])

Verschmelzungen kommen aber auch bei dem gewöhnlichen Lesen vor. So las eine meiner Schülerinnen z. B.

Fremden	statt	Freunden;	Verschmelzung eu = m,
ihm	„	ihnen;	„ nen = m,
ein Fortbildungsschüler			
gehelicht	statt	geehelicht;	Verschmelzung ee = e.

3. Antizipationen. Etwas Nachfolgendes wird vorausgenommen. Z. B. las ein Schüler:

„Gestern betrat ich wohl zum letztenmal für lange Zeit den Weg", statt: „Gestern betrat ich wohl für lange Zeit zum letztenmal den Weg". Der Blick des Lesenden blieb auf den Worten „zum letztenmal" haften, ehe die Worte „für lange Zeit" aufgefaßt wurden. Viel-

[1]) Vgl. Meßmer, a. a. O., S. 230.

leicht ist der Grund dafür in dem Vorhandensein der dominierenden, charakteristischen Buchstabengruppe „zt" zu suchen.

4. Umstellungen. Wir unterscheiden sie von den Antizipationen insofern, als wir unter Umstellungen Vertauschungen einzelner unmittelbar aufeinanderfolgender Buchstaben oder Worte verstehen. Bei der Lektüre des „Tell" bemerkte ich folgende Lesefehler:

„Auf deinem Herzen drückt ein still Geberſten."

„Gelüſten trug er nach verbot'ner Furcht."

Eine schwache Schülerin las viermal hintereinander „Baurenadel" statt „Bauernadel". Auch Umstellungen von Worten kamen vor. So wurde gelesen:

„Nie war ich meines Feindes Land", statt Landes Feind.

„Der kann auch treffen in des Feindes Herz", statt Herz des Feinds.

B. Lautmotorische Fehler.

Meßmer meint, man könnte die Frage aufwerfen, wie beim Lesen solche Fehler überhaupt möglich sind, da der Leseprozeß immer mit dem optischen Bilde einsetzt, lautmotorische Fehler aber Sprechfehler sind. Mit Bezug auf diese Frage macht er zutreffend geltend, daß der optische Prozeß völlig korrekt ablaufen, der motorische hingegen gestört werden kann. Er weist ferner darauf hin, daß bei den lautmotorischen Vorgängen auch akustische Prozesse eine Rolle spielen, und daß die Zentren für Klangvorgänge (Vorstellungen und Erinnerungen) und Sprechbewegungen einander so unmittelbar zugeordnet sind, daß sich ihre Funktionen praktisch kaum trennen lassen.[1]) Zahlreiche Versuche führten Meßmer zur Unterscheidung von vier Gruppen lautmotorischer Fehler. Wir betrachten sie.

1. Lautstottern. Es ist die unbeabsichtigte Wiederholung des Anlautes mit oder ohne nachfolgenden Vokal. Das Lautstottern ist bei Kindern viel häufiger als bei Erwachsenen. So konnte Meßmer, indem er 500 Worte in Antiqua rasch lesen ließ, bei einem Kinde 61, bei einem anderen 21, bei einer erwachsenen Versuchsperson 7 und bei einer sogar 0 Fälle von Lautstottern beobachten.[2])

2. Metathesen. Sie sind auf der kindlichen Lesestufe nicht selten und entstehen dadurch, „daß die motorische Gesamtinnervation im Sinne der subjektiv größeren Geläufigkeit sich abwickelt, und zwar bei einem Minimum von inhaltlicher Aufmerksamkeit."[3]) Auf unteren Lesestufen kommen Fälle vor, wie:

[1]) Vgl. a. a. O., S. 285. [2]) Vgl. a. a. O., S. 286. [3]) Meßmer a. a. O., S. 286.

Korne statt Krone, Grütel statt Gürtel
Kürmchen „ Krümchen, Feldfalsche „ Feldflasche.

In meiner 2. Mädchenklasse wurde gelesen:
Abreit statt Arbeit, Brügschaft statt Bürgschaft.

Wird aber statt „flogen" „folgen" gelesen, so möchte ich hier nicht, wie Meßmer,[1]) von einer Metathese, sondern von einer Umstellung, also von einem optischen Fehler reden. Es ist jedenfalls so, daß in diesem Falle das Wortbild optisch nicht deutlich erfaßt und infolgedessen fehlerhaft interpretiert wurde.

3. Kürzungen. Wir unterscheiden hier mit Meßmer a) die Weglassung von Silben, b) Auslassung von ganzen, in der Regel kurzen Worten, c) Kontraktionen. Es mögen einige Beispiele folgen. Das Weggelassene ist eingeklammert.

a) Ich seh(e), daß Ihr meiner nicht bedürft,
Ich bin ein Fremdling nur in diesem Hauf(e).
Habt Ihr nicht höhern Stolz, als hier
Land(am)mann oder Bannerherr zu sein?

b) Wer ist's, der es gestürzt in (diese) Not?
Wird uns das Reich beschützen? Kann es (selbst)
Sich schützen gegen Östreichs wachsende Gewalt?

c) Kontraktionen konnte ich bei meinen Schülerinnen nicht beobachten, weshalb ich einige anführe, die Meßmer bei seinen mit jüngeren Kindern vorgenommenen Versuchen feststellte:

Weinbaum	statt	Weidenbaum,
zammentreiben	„	zusammentreiben,
entzweißen	„	entzweibeißen,
Schornjunge	„	Schornsteinfegerjunge,
verschiedenfarben	„	verschiedenfarbigen
Uns	„	Unrechtes.[2])

Ein Fortbildungsschüler las: Statsik statt Statistik.

Wie sind die Kürzungen zu erklären? Erdmann-Dodge sagen, wenn beim tachistoskopischen Lesen nach Schluß der Exposition weniger Buchstaben gelesen, d. h. hergesagt werden **könnten**, als während der Exposition deutlich erkannt würden, so sei das darin begründet, daß die assoziative Reproduktion der lautsprachlichen Gedächtnisresiduen für die zuletzt zu sprechenden Buchstaben zu schwach sei, um die Sprachmuskeln zu innervieren. Die Buchstaben würden im Verlauf des Intervalls zwischen ihrer Exposition und dem Beginn ihres Aussprechens vergessen.[3]) Diese Erklärung will mich nicht befriedigen. Auch beim gewöhnlichen Lesen treten Kürzungen auf, aber in der Regel dann, wenn schnell gelesen wird. Und da dürfte wohl Meßmer das Richtige treffen, wenn er

[1]) Vgl. a. a. O., S. 286. [2]) A. a. O., S. 288. [3]) Siehe, Psychol. Untersuchungen über das Lesen, S. 144.

bemerkt, die optische Gesamtinnervation eile der motorischen bedeutend voraus. Die letztere vermöchte sie nicht einzuholen und reagiere deshalb nur sprungweise auf das optische Bild.[1])

4. Zufügung. Ein Fortbildungsschüler las statt „Leuchtern" erst „Leuchternen", dann „Leuchteren", und erst dann als ich ihn nochmals korrigierte, „Leuchtern". Ein anderer sagte „Erfriererens" statt „Erfrierens". Meßmer fand folgende Beispiele:

a) bei Anfängern:

Nachrichtung	statt Nachricht,	mitnähmteſt	statt mitnähmeſt
dergleichniſſe	„ dergleichen,	zugegegen	„ zugegen.
du haſten	„ du haſt.		

b) bei Geübteren:

Ohrenring	statt Ohrring,	Alpenhütte	statt Alphütte,
heute	„ heut',	gutes Gewiſſen	„ gut' Gewiſſen,
Felſenplatten	„ Felsplatten.		

Er dürfte im Rechte sein, wenn er meint, daß bei Anfängern wahrscheinlich lautmotorische Reproduktionen auf Grund bloßer Klangähnlichkeiten stattfänden, während bei Erwachsenen die Zufügungen mehr im Sinne der subjektiv größeren motorischen Geläufigkeit erklärt werden müßten.[2]) Doch will es mir scheinen, als ob bei Erwachsenen die Zufügungen in manchen Fällen aus der Mitwirkung des rhythmischen Gefühls zu erklären seien.

5. Verstümmelungen. Gewisse Teile des Wortes bleiben zurück, während manche Buchstaben und ihre Laute durch andere ersetzt werden können. Es können dabei Worte entstehen, die an sich sinnvoll sind, die aber im Zusammenhange sinnlos erscheinen. So las ein Fortbildungsschüler: „Ich wurde mich über die Fuhrleute in Kasan", statt „Ich wunderte mich über die Fuhrleute in Kasan." Ein anderer brachte ein ganz sinnloses Wortgebilde zustande, indem er sagte: „Die letzte Ausrede ist die schwerbigste", anstatt „schwerwiegendste". In beiden Fällen kam die Verstümmelung nicht glatt heraus, sondern die Lesenden setzten erst einmal vergeblich an, und beidemal handelte es sich um schwache Schüler, nämlich um solche, welche aus der 4. Klasse Leipziger Volksschulen entlassen worden waren. Bei geübten Lesern und Leserinnen konnte ich Verstümmelungen nicht feststellen. Diese Beobachtungen bestätigen das, was Meßmer über die Verstümmelungen sagt, nämlich daß es sich bei denselben um lautmotorische Hindernisse handelt, und daß sie nur bei Anfängern, bei Ungeübten zutage treten.[3]) Häufiger und ausgeprägter als bei dem gewöhnlichen Lesen finden sie sich wohl bei tachistoskopischen Versuchen. Man vergleiche die zahlreichen Beispiele bei Meßmer,[4]) z. B.:

[1]) Vgl. a. a. O., S. 288. [2]) Vgl. a. a. O., S. 289. [3]) Vgl. a. a. O., S. 289. 290. [4]) S. 289. 290.

pluber statt plumper, Lämmbre statt Lämmergeier.
Birekstunde „ Viertelstunde, vreseterte „ versetzte usw.

Er macht es uns verständlich, daß es sich bei allen Verstümmlungen um optisch richtige Wahrnehmungen handeln kann, zu denen sich das adäquate lautsprachliche Bild nicht mit gehöriger Sicherheit und Gewandtheit einstellt, so daß die lautmotorischen Vorgänge mehr einen unbestimmten Wortklang erzeugen, als daß sie dem genauen Schriftbild entsprechen.[1])

6. Assimilationen. Wir unterscheiden progressive und regressive. Bei den ersteren wirkt ein Vokal auf einen nachfolgenden Vokal oder ein Konsonant auf einen nachfolgenden Konsonanten bestimmend ein; bei den letzteren ist es umgekehrt.

a) Progressive: „Der Heroldsrof, der zum Turniere ladet."
„Ich kroch durch alle Krümmen des Kebirgs."

Meßmer meint, bei den progressiven Assimilationen handle es sich um eine gewisse Unbeholfenheit der motorischen Organe.[2]) Das will mir nicht zutreffend erscheinen. Ich glaube, daß es sich hier einfach um Innervationsnachwirkungen handelt; das ist leicht aus dem zweiten der beiden bei der Tell-Lektüre vorgekommenen Beispiele zu ersehen. Gar nicht so selten kann man es beobachten, und zwar auf allen Lesestufen, daß ein Kind, welches sich Mühe gibt, die scharfen Laute p, t, k recht gut auszusprechen, dieselben auch an der Stelle der entsprechenden gelinden (b, d, g) spricht, wenn diese unmittelbar auf sie folgen. Z. B. „Das kann Kott nicht wollen."

b) Regressive. Erst wenn ein Wort als Ganzes erkannt ist, kann es auch als Lautganzes gesprochen werden, anders ausgedrückt, Klangbild und Lautwort schließen sich erst an das fertige optische Wortbild an.[3]) Der zum Sprechen eines Wortes nötige Willensimpuls, oder physiologisch gesprochen, die Innervation erstreckt sich auf das ganze Wort, ist also Gesamtinnervation. Und da kann nun bei einer Gesamtinnervation das Klangbild eines nachfolgenden Lautes so intensiv hervortreten, daß es auf einen vorhergehenden assimilierend einwirkt, wobei noch von Bedeutung ist, daß die optische Gesamtinnervation erheblich rascher zustande kommt als die akustisch-motorische. Bei der Tell-Lektüre bemerkte ich folgende regressive Assimilationen:

„Sie nennen ihn den Hanrich (Heinrich) von der Halden."
„Sonst war ich selber mit in Weld (Feld) und Wald."

Meßmer erwähnt folgende Beispiele:

Bürgführer statt Bergführer, Borgdorfes statt Bergdorfes, euch Eure statt auch Eure; es war uhm (ihm) zumute.

---

[1]) Vgl. S. 290. [2]) Vgl. S. 291. [3]) Vgl. Erdmann-Dodge, a. a. O. S. 194. Meßmer, a. a. O. S. 244.

C. Logische Fehler.

Für die logischen Fehler ist es charakteristisch, daß durch dieselben der Sinn des in den zu lesenden Worten niedergelegten Gedankens mehr oder minder, zuweilen kaum merklich, verändert wird. Wenn bei manchen Gedankenfehlern auch optische oder lautmotorische Anomalien im Spiele zu sein scheinen oder vielleicht auch bis zu einem gewissen Grade wirksam sind, so sind doch alle logischen Verstöße beim Lesen in erster Linie aus dem Vorstellungsverlauf zu erklären. Meßmer unterscheidet Zufügungen, Substitutionen und Wiederholungen.

1. Zufügungen. Sie unterscheiden sich von den Zufügungen, welche wir als lautmotorische Fehler kennen lernten. Denn bei diesen entstehen unschöne, zum Teil geradezu sinnlose Gebilde — z. B. und dergleichnisse statt und dergleichen —, oder der Sinn des Wortes oder eines Wortzusammenhanges wird durch die Zufügung nicht geändert, denn wenn statt Felsplatte gelesen wird Felsenplatte, so bleibt die Bedeutung dieselbe. Anders bei den Zufügungen im logischen Sinne. Sie sind nie sinnlos, verändern aber den Sinn, wie schon bemerkt wurde. Bei der Lektüre des Tell wurde z. B. gelesen:

„Dies kleine Volk ist uns noch ein Stein im Weg", statt: „Dies kleine Volk ist uns ein Stein im Weg."

Meßmer führt an: „Ein paar Fränklein mehr verdienen", statt: „Ein paar Fränklein verdienen."[1])

Wie sind derartige Fehler zu erklären? Sie entstehen wohl dann, wenn die Aufmerksamkeit mehr auf die Erfassung des im Satze niedergelegten Gedankens, als auf den objektiv gegebenen Bestand der aneinander gereihten Wortbilder gerichtet ist; also dann, wenn beim Leseprozeß das subjektive Moment dem objektiven gegenüber ein gewisses Übergewicht erlangt. Der Gedanke wird dann vom Lesenden nicht in objektiver Treue, nicht genau den Wortbildern entsprechend wiedergegeben, die ihn fixieren, sondern dem Vorstellungs-, dem Gedankenverlauf des Lesenden gemäß, also nicht in objektiver Treue, sondern in subjektiver Fassung.

2. Substitutionen. Eine Schülerin las: „Den Landvogt blickst du mit Verachtung an", statt: „Den Landmann usw.", eine andere Gastwirtschaft statt Gutswirtschaft. Derartige Fehler werden folgendermaßen verständlich. Wir erkennen bei dem Lesen nicht alle Schriftzeichen deutlich, haben aber das Bestreben, die erkannten zu Wortbildern zu ergänzen.[2]) Dieses Ergänzen richtet sich nach dem Wortschatze und der ganzen Gedankensphäre, in welche man durch das Lesen zusammenhängender Texte versetzt

[1]) A. a. O., S. 292. [2]) Vgl. Goldscheider-Müller, Zeitschr. für klinische Medizin, Bd. XXIII, S. 140. 147.

wird. Und so kann es geschehen, daß für ein Wort, dessen Schriftbild nicht deutlich aufgefaßt worden ist, ein anderes eingesetzt wird, ohne daß dadurch ein sinnloses Wort- oder Satzgebilde zu entstehen braucht.

3. Wiederholungen. „Wiederholungen erfolgen oft ganz automatisch, gleichsam als ob die Versuchsperson durch die so bewirkte Verzögerung Zeit zur Besinnung auf das Folgende gewinnen wollte." „Oft wird nicht nur dasselbe Wort, sondern gleich ein ganzer Satzteil wiederholt, beim Buchstabieren eine ganze Gruppe, allerdings nicht wiederholend gelesen, sondern bloß automatisch repetiert; die Aufmerksamkeit geht dabei nicht rückwärts, sie bleibt dem Nachfolgenden zugewendet."[1]) Ob bei derartigen Wiederholungen auch optische und lautmotorische Störungen im Spiele sind, läßt sich wohl kaum feststellen.

4. Den drei Gruppen, nach welchen Meßmer die logischen Lesefehler geordnet hat, möchte ich eine vierte hinzufügen und sie als die der Verkennungen bezeichnen. Ich hörte z. B., wie ein vierzehnjähriger Knabe anstatt „des Christ-engels" „des Christen-gels" las, und ein anderer statt vor-gestern" „vorge-stern". Erst nach mehrmaligem Lesen stellte sich das Wortverständnis und damit die richtige Betonung ein, während schon bei der ersten Lesung in beiden Fällen die einzelnen Schriftzeichen erkannt worden waren, dagegen das Schriftwort als „Ganzes" nicht.

III. Über die Bekämpfung der Lesefehler.

Vor einer längeren Reihe von Jahren äußerte ein Pädagog, der sich mit mir über den Leseunterricht in der Volksschule unterhielt, bei dem Leseunterricht in den Oberklassen müßte das euphonisch-logische Lesen gepflegt werden, „mechanische" Lesefehler dürften da eigentlich nicht mehr vorkommen. Das erstere ist eine berechtigte Forderung, das letztere meines Erachtens eine falsche Behauptung. Von den Lesefehlern gilt das, was Meringer-Mayer über das Vorkommen der Sprechfehler gesagt haben: „Der Sprechfehler ist an sich nichts Krankhaftes, nichts Pathologisches. Der gesündeste Mann ist in seiner gesündesten Stunde nicht sicher, sich zu versprechen. Kurz die Bedingungen zum Versprechen sind immer vorhanden.[2]) Wie kein Redner, auch der glänzendste nicht ausgenommen, vor dem Versprechen, also vor Sprechfehlern, sicher ist, so kein Leser, auch der routinierteste nicht, vor Lesefehlern. Man mache nur an sich selbst die Probe, indem man seiner Klasse z. B. eine längere Schilderung oder sonst einen längeren Abschnitt in Prosa, vielleicht auch ein längeres Gedicht, mit möglichst guter Betonung vorliest! Nun, wenn wir auch die Lesefehler nicht mit

[1]) Meßmer, a. a. O., S. 293. [2]) Versprechen und Verlesen, S. 10. Vgl. auch S. VII.

Stumpf und Stiel ausrotten können, so ist es uns doch möglich, und so ist es doch unsere Pflicht, dieselben nach Kräften zu bekämpfen.

Die optischen Lesefehler treten beim tachistoskopischen Lesen häufig auf, weil in diesem Falle die Schriftbilder dem Auge nur einen Bruchteil einer Sekunde dargeboten werden. Die Kürze des Eindrucks wird hier zur Quelle der Fehler. Das zeigt sich auch beim gewöhnlichen Lesen. Je schneller gelesen wird, desto kürzer sind die optischen Eindrücke, desto größer wird die Zahl der optischen Lesefehler. Soll sie sich verringern, so heißt es eben, die Kinder an ein mäßig schnelles Lesetempo gewöhnen, sie so langsam lesen lassen, wie es sich mit der Forderung des „ästhetischen" Lesens verträgt. Aber die Kürze der optischen Eindrücke, die deren Undeutlichkeit involviert, ist nicht die einzige Quelle der optischen Lesefehler. Eine zweite haben wir in der Beschaffenheit der Aufmerksamkeit zu suchen. Ist die Aufmerksamkeit des Schülers irgendwie abgelenkt, was der Lehrer nicht immer verhindern kann, ist er geistig ermüdet, vermag er seine Aufmerksamkeit nicht genügend auf die zu lesenden Wortbilder und den durch sie symbolisierten Gedankengehalt zu konzentrieren, so kann sein Auge noch so langsam über die zu lesenden Schriftbilder hinweggleiten, er wird doch nicht alle Schriftzeichen richtig auffassen; er wird optische Lesefehler machen. Daß es gut ist, Lesestunden möglichst an den Anfang der Unterrichtszeit zu legen, ist ja längst bekannt.

Die lautmotorischen Fehler sind darauf zurückzuführen, daß der Lesende seine lautmotorischen Werkzeuge nicht genügend beherrscht, daß die lautmotorischen Innervationen nicht schnell, nicht mühelos und nicht sicher genug vor sich gehen. Hier hilft nur Übung im zusammenhängenden Sprechen; und zwar darf sich dieselbe nicht nur auf kurze Sätze erstrecken. Je mehr wir die Kinder in allen Unterrichtsfächern an zusammenhängendes Reden gewöhnen, desto mehr werden die lautmotorischen Fehler schwinden. Gute Dienste werden sicher auch besondere Sprechübungen leisten, z. B. solche, bei welchen k und g, p und b, t und d usw. möglichst rasch aufeinander folgen.

Während die optischen und lautmotorischen Fehler mit den optischen und lautmotorischen Funktionen in ursächlichem Zusammenhang stehen, nehmen die logischen Fehler ihren Ausgangspunkt vom Zentrum der Bedeutungsvorstellungen und sind darum aus dem Vorstellungsablauf zu erklären. Die logischen Fehler treten meist auf höheren Lesestufen auf. Sie können selbst bei intensiver Aufmerksamkeit erscheinen. Es kommt eben hier auf die Richtung der Aufmerksamkeit in erster Linie an. Meßmer fand, daß bei seinen Versuchen zwei Aufmerksamkeitstypen zu beobachten waren, ein objektiver und ein subjektiver. Der objektive war

charakterisiert durch relativ kleinen Umfang der Aufmerksamkeit durch Richtung der Aufmerksamkeit nach außen und durch objektive Treue. Der *subjektive* Typus zeichnet sich aus durch relativ großen Umfang der Aufmerksamkeit, durch Richtung der Aufmerksamkeit nach innen, durch subjektive Interpretationstendenz.[1]) Leicht mit subjektivem Aufmerksamkeitstypus oder, anders ausgedrückt, mit *introspektiver Aufmerksamkeit* sind nie davor sicher, logische Lesefehler zu machen. Zwar wird der Vorstellungsablauf durch die zu lesenden Wortbilder gewissermaßen vorgeschrieben, aber Anomalien sind leicht möglich, denn auf höheren Leistufen ist ein festes Anheften der Aufmerksamkeit an die zu lesenden Wortbilder nicht möglich. Die Aufmerksamkeit muß beweglich sein, denn sie muß beim *logischen Lesen* nicht nur auf die einzelnen Wortbilder als solche und ihre Bedeutung gerichtet sein, sondern auch auf Gliederung jedes Satzganzen und dementsprechende sinngemäße Betonung, sowie auf die beides unterstützende Beachtung der Interpunktion. Und handelt es sich um *ästhetisches euphonisches Lesen*, so ist nicht nur auf Wohlklang der Sprache zu achten, sondern die Schüler sollen „die einfachsten Gefühle, Schmerz, Freude, Zorn usw. in ihrem Lesetон hervortreten lassen."[2]) Da die logischen Lesefehler nur subjektiv bedingt sind, so lassen sie sich schwerlich bekämpfen.

Die Psychologie des Lesens ist ein interessantes Gebiet und des Nachdenkens wert. Sicherlich könnte mancher noch Beachtenswertes zutage fördern. Die vorliegende Abhandlung möchte dazu anregen.

Die Pflege des Heimatgefühls.

Ed. Bachmann, Schuldirektor in Leipzig.

Vieles muß zusammenwirken, wenn die Schularbeit erfolgreich und der Erfolg ein dauernder sein soll. Eines aber, das auch jetzt wieder in den Vordergrund des Interesses der pädagogischen Welt gerückt worden ist, verdient besondere Hervorhebung, weil die Resultate unserer Tätigkeit zum großen Teile darauf basieren. Das ist *die Pflege des Heimatgefühls*.

Die Jugend ist ja die Zeit, in der der Mensch vorzugsweise seine Umgebung wahrnehmend erfaßt und erforscht, die Zeit, in die Heimat seine Seele mit Vorstellungselementen erfüllt, welche die Grundlage aller späteren Bildung darstellen. Die beständige

[1]) Vgl. a. a. O., S. 202—209. [2]) Heilmann, K., Handb. d. K. 5. Aufl. Bd. 2, S. 86.

Wiederholung dieser zahlreichen Vorstellungen, zu der die Heimat unaufhörlich Gelegenheit bietet, verschafft ihnen infolge der außerordentlichen Reizempfänglichkeit des Kindes einen hohen Grad von Lebendigkeit und Stärke. „Darum sind auch unsere frühesten Erinnerungen wie in Erz gegraben, darum steht die Heimat mit allen jenen tausend Dingen, die zuerst zu unseren Sinnen sprachen, uns lebenslang vor der Seele, auch wenn wir längst sie schon verlassen haben."

Der Mensch ist gleichzeitig aber auch ein Glied des Volkes als einer geistigen Gemeinschaft. Er steht innerhalb gewisser Gesellschaftskreise, die alle, wenn auch teilweise unabsichtlich, auf ihn einwirken: die Familie, die Nachbarn, Spielgenossen, die Gemeinde, der öffentliche Verkehr. Sie alle pflanzen dem Kinde gewisse eigentümliche Ansichten, Neigungen und Gewohnheiten ein. Dieser Einfluß ist um so größer, je fester diese Kreise selbst geschlossen sind, je inniger also ihr Gemeinschaftsleben ist und je mehr die Einzelnen mit dem Ganzen verschmolzen sind.

So ist die Heimat die Basis nicht nur für das Vorstellungsleben, sondern auch für das Gefühlsleben und das sittliche Leben des Menschen.

Welche Schwierigkeiten stellen sich aber der Entwicklung des Heimatgefühls in dem Leben der Großstadt entgegen?

Die schwierigen Erwerbsverhältnisse auf dem Lande, die harte bäuerliche Arbeit, der leichtere Verdienst in den Fabriken, die größere Bewegungsfreiheit in den Städten treiben die Menschen aus der ländlichen Stille in das Häusermeer der Großstadt. Doch nicht immer finden sie hier eine bleibende Stätte. Mit der Arbeitsgelegenheit wechseln sie die Wohnung, noch ehe sich feste Beziehungen zu der Umgebung bilden konnten. Und dieser Wechsel beschränkt sich nicht auf *einen* Ort, der erleichterte Verkehr, die Möglichkeit, überall, wo sich Arbeit findet, mit der Familie ein Unterkommen zu finden, bringt es mit sich, daß der Wohnsitz oft leichten Herzens aufgegeben wird, um ihn gegen einen anderen mit besseren Erwerbsverhältnissen zu vertauschen.

In gleicher Weise, wie die Wohnungsverhältnisse sind auch die übrigen Lebenserscheinungen aus dem Zustande der Ruhe, der Beständigkeit herausgerissen und in eine unaufhörlich fließende Bewegung gebracht worden. Ganze Klassen der Bevölkerung haben ihren Beruf gewechselt, dem die Väter Jahrhunderte hindurch treu gewesen sind. Mit den äußeren Eigentümlichkeiten, der Sprache, den Sitten, den Bedürfnissen, den Gebräuchen der Vorfahren schwinden meist auch die inneren, die alten sittlichen Anschauungen, die alten Tugenden, der alte Glaube.

Dazu kommt, daß mit dem immer stärker hervortretenden Übergewicht der großen Städte auch die in ihnen immer gleich in der Masse auftretenden und daher alles überflutenden geistigen Strömungen zu einer Macht geworden sind, die den einzelnen mit sich fortreißen, so daß er sich vom Strome treiben läßt, statt sich seine Selbständigkeit, seine Persönlichkeit zu wahren.

So ist ein großer Teil unserer großstädtischen Bevölkerung, losgelöst vom heimatlichen Boden, herausgerissen aus den ererbten Anschauungen, hineingetrieben in fremdartige Gedankenkreise, heimatlos geworden.

Unter dem Fluche der Heimatlosigkeit leiden aber am schwersten und nachhaltigsten die Kinder.

Das Kleinleben in der Heimat, die engen Beziehungen zu jedem Winkel des Hauses vom Keller bis zum Dache, die enge Fühlung mit Nachbarn, Bekannten und Jugendgespielen, das enge Verwachsen mit der heimatlichen Landschaft, die Gewöhnung an eigenartige heimatliche Gebräuche, alles das ist dem Großstadtkinde fast immer versagt, und das um so mehr, je öfter das Kind mit den Eltern die Wohnung wechselt, je weniger die zur Ausnutzung ihrer Zeit gezwungenen Eltern die Wohnung heimisch auszustatten in der Lage sind, je seltener die Kinder Gelegenheit haben, unbeengt durch Draht- und Lattenzaun, sich im Freien ihres Lebens zu freuen.

Diese harte Tatsache, die mit dem Großstadtleben untrennbar verknüpft ist, ist tief bedauerlich um der Kinder willen, denen der wertvolle, unersetzliche Schatz der schönsten Jugenderinnerungen versagt bleibt, bedauerlich aber auch um unsertwillen, um der Lehrer willen, weil die nachhaltigsten Bildungselemente, die sichersten, reizvollsten Anknüpfungspunkte fehlen, weil unsere Arbeit dadurch um vieles erschwert wird, weil die Erfolge dieser Arbeit um vieles herabgemindert werden.

Wie aber können wir trotz dieser Schwierigkeiten auch in der Großstadt das Heimatgefühl so pflegen, daß es zu einem grundlegenden Bildungsfaktor wird?

Wir können dem Kinde die Schule selbst heimisch gestalten. Und das geschieht in ausgedehntem Maße. Die weiten Räume unserer großstädtischen Schulen, die hellen, [illegible]tigen, behaglich durchwärmten Zimmer, die vornehme Ausstattung, der freundliche Bilderschmuck, die Blumen auf dem Fensterbrette, der Schulgarten, der Schulhof, das Schulbad, die Übernahme hauswirtschaftlicher Verrichtungen in den Schulbetrieb, alles das muß eindrucksvoll auf die junge Seele wirken. Die Schule kann, soll und muß dem Kinde ein Ort werden, den es lieben lernt, der im Mittelpunkte seines Gefühlslebens steht. Und weil es Tag für

Tag dort weilt, weil es einen großen Teil seiner Jugendzeit dort verlebt, weil es täglich mit seinen Schulgenossen zusammen trifft, so daß sich Freundschaftsbeziehungen bilden und weil mitten in dieser von störenden Einflüssen freien Umgebung der Lehrer als sittliche Persönlichkeit täglich und stündlich ihm vor Augen steht, so müssen diese Eindrücke so tief und so nachhaltig werden, daß sich vieles, was dort an die Kindesseele herangebracht werden soll, fest daran anknüpfen läßt. Und in dieser innigen Verbindung mit den Räumen und den Personen aus der Schulzeit werden die sittlichen Anregungen, die das Kind mit hinaus ins Leben nimmt, wenn nicht andere entgegengesetzte stärkere Einflüsse sich geltend machen, so gefestigt sein, daß sie das Kind durch das Leben zu führen vermögen. Dann aber hat die Schule die Aufgabe der Heimat übernommen und gelöst. Sie ist der Boden geworden, in dem Denken, Fühlen und Wollen der ihr anvertrauten Jugend Wurzeln geschlagen haben, so daß sie lebenskräftig weiter treiben und Früchte bringen können.

Wir können zur weiteren Belebung des Heimatgefühls die Kinder so oft als möglich hinaus ins Freie führen. Wir können sie aufmerksam machen auf die Eigenartigkeit der heimatlichen Landschaft, auf die Schönheiten, die das aufmerksame Auge auch in unserer viel gelästerten Gegend in reichem Maße zu entdecken vermag. Auch wir haben wogende Saatfelder, blumige Auen, grün umbuschte Ufer, versteckte Mühlen, blühende Dörfer inmitten fruchttragender Bäume, altersgraue Kirchen, ehrwürdige Herrensitze: alles reizvolle Punkte, auf denen das Auge sinnend haftet, zu denen es immer von neuem sich wendet, die sich tief in die Seele prägen und so die Freude an der Heimat, die Liebe zur Heimat erzeugen.

Doch die Heimatliebe beruht nicht nur auf der Freude an der Heimat, sondern, und das ist für uns Großstädter das Wichtigere, auch auf ihrer Wertschätzung. Und müssen wir sie nicht schätzen, wenn wir offenen Auges um uns blicken! Wenn wir nicht in jeder Sand- oder Lehmgrube nur eine Entstellung des heimatlichen Bodens sehen, sondern in ihnen die Spuren menschlichen Fleißes, der rastlos neue Werte schafft, erkennen. Wenn wir in den Schienensträngen, die unsere Fluren durchschneiden, in den gewaltigen Bahnhofsbauten, in den Viadukten, die sich über den Gleisen spannen, in den rasselnden Wagen, den pfeifenden Lokomotiven nicht störende, Auge und Ohr verletzende Neuerungen erblicken, sondern sie schätzen lernen als Erzeugnisse menschlichen Scharfsinns und menschlicher Tatkraft, hervorgegangen aus gemeinsamer Arbeit, aus gemeinsamen Opfern, geschaffen für das allgemeine Wohl, großartige Werke, an deren Segnungen jeder Einzelne teilnimmt und die er täglich empfindet. Und wäre es nicht ein Unrecht, in den Fabriken, die unser

Leipzig kennenlernen, nur die rauchenden Schlote zu sehen und die Augen davor verschließen zu wollen, daß sie entstanden sind als Produkte unermüdlichen Fleißes, kühnen Wagens, oft auch herber Entsagung und schweren Opfer, daß ihre Räder nur in Bewegung gesetzt und in Bewegung erhalten werden können bei gemeinsamer Arbeit und bei getreuer Pflichterfüllung jedes einzelnen, daß aber auf diesem Boden dann das Brot wächst für viele Tausende, so daß den Großstadtbewohnern dadurch eine Lebenshaltung ermöglicht wird, auf die der arme Gebirgler niemals zu hoffen wagt.

Dann laßt uns hinsehen auf die aus edler Menschenliebe entsprungenen Schöpfungen, die uns täglich vor Augen stehen, das Salomonstift, die Meyerschen Häuser, die vielen Familien billige, gesunde und freundliche Wohnungen bieten, dann auf die gemeinnützigen Unternehmungen, denen wir auf Schritt und Tritt begegnen, die freundlichen Anlagen, die Kinderspielplätze, die Volksparks, die Museen mit ihren reichen Schätzen, den Zoologischen Garten, die Panoramen, alles Dinge, die die Großstadtkinder mehr unentgeltlich besichtigen können, von denen das Landkind aber hin und wieder nur erzählen hört, von denen es zeitlebens träumt, ohne sie jemals schauen zu können.

Und endlich, ist diese neue prächtige Schule[1]), die vornehmer, menschenfreundlicher, opferfreudiger Bürgersinn gebaut hat, nicht auch eine Mahnung, ja das Stückchen Erde, das eure Heimat bildet, hochzuschätzen und dankbar anzuerkennen, daß die Stadt, in der wir wohnen, ihrer Jugend Bildungsstätten schafft und ihr eine Bildung gibt, um die sie von vielen beneidet werden kann.

Diese Erkenntnis aber muß dazu beitragen, daß auch in der Großstadt um ihrer Vorzüge willen, die sie vor dem platten Lande auszeichnen, ein Heimatgefühl sich bildet.

Zur weiteren Belebung kann aber noch eines hinzutreten. Weil das Großstadtkind mit der Wohnung oft auch den Bezirk und damit auch die Schule zu wechseln gezwungen ist, so werden die Beziehungen zwischen dem Kinde und der Schule und zwischen ihm und der Gegend, in die es sich eingewöhnen sollte und wollte, wieder zerrissen, noch ehe sich in seiner Seele die Vorstellungen zu Anknüpfungsmassen befestigen konnten.

Darum drängt sich uns ganz von selbst die Notwendigkeit auf, diejenigen Bildungselemente der Heimat ausgiebig zu verwerten, die dem Wechsel nicht mehr unterworfen sind, die die ruhenden Pole in der Erscheinungen Flucht bilden, die sich das Recht ihrer Existenz durch einen langen Läuterungsprozeß erworben haben. In einer Zeit, wo alles fließt, ist die Geschichte das einzige Beständige.

Über den Bildungswert der allgemeinen Geschichte bestehen

[1]) Die Ansprache wurde bei einer Schulweihe und Einweisung des Direktors gehalten.

wohl kaum noch geteilte Meinungen; aber dieser Wert wird erst gesichert, wenn sich Verknüpfungsfäden spinnen zwischen den allgemeinen Tatsachen und solchen Gegenständen und Personen, die dem Kinde nahe liegen. Jede geschichtliche Tatsache, deren Schauplatz dem Kinde durch den Augenschein bekannt ist, eine Person, von der das Kind weiß, daß sie am gleichen Orte mit ihm gelebt hat, daß sie dieselben Wege gegangen ist, dieselbe Landschaft geschaut, der gleichen Eindrücke sich gefreut hat, wird viel lebendiger vor der Seele des Kindes stehen als eine andere. Und „jeder Stein Leipzigs klingt ja wider vom Geiste der Geschichte. Auf Schritt und Tritt begegnen wir den Spuren großer Helden des Schwertes und des Gedankens."

Die Tapferkeit des Bürgertums, seine Treue gegen das angestammte Herrscherhaus, der Mut der religiösen Überzeugung, die Liebe zur Heimat, die Liebe zum Vaterlande, die Hingabe an die höchsten Menschenideale: für alles finden wir lebendige Beispiele in vorbildlicher Verkörperung.

Werden aber die reichen, durch nichts anderes zu ersetzenden Bildungsstoffe aus der Ortsgeschichte in der richtigen Weise verwertet, dann wird der heimatliche Boden sich beleben, die Denkmäler, die Gedenktafeln, die historischen Gebäude, Kirchen, Schulen, Universität, jedes Straßenschild werden eine beredte Sprache reden. Das Kind wird immer und immer wieder daran erinnert, daß es auf geschichtlichem Boden wandelt, auf dem die Vorfahren erst in jahrhundertelangem Ringen das Heimatrecht sich erkämpft haben, daß Geschlechter auf Geschlechter dahingesunken sind, die alle ihre Heimat geliebt, die Gut und Blut für sie geopfert haben, daß nichts plötzlich geworden ist, sondern alles allmählich sich gestaltet hat, daß unmeßbare Summen von Bürgersinn und Opfermut, von Fleiß, Intelligenz, Unternehmungslust, Wagemut, aber auch von Entsagung und Entbehrungen nötig waren, um alle die Werte zu schaffen, deren wir uns freuen und die wir als reife Frucht genießen.

Dann wird sich im Kinde das Bewußtsein entwickeln, daß es berechtigt ist, stolz auf seine Heimat zu sein, daß es sich als das Glied einer Gesamtheit fühlen darf, die auf eine arbeitsreiche, erfolgreiche und ruhmreiche Vergangenheit zurückblicken kann. Und mit dieser Wertschätzung der Heimat, mit dem geweckten Interesse für alle hervorragenden Zeugen vergangener Zeiten sind die Grundlagen geschaffen für ein lebendiges Empfinden von dauernder Wirksamkeit, auf die sich die edelsten sittlichen Neigungen und Grundsätze befestigen lassen.

Die Erkenntnis, daß der einzelne im kleinen Kreise treu, fleißig und ausdauernd arbeiten muß, daß er nur innerhalb einer Gesamtheit sich der Segnungen der Kultur erfreuen kann, daß aber

dieſe Geſamtheit nur gedeihen kann, wenn der einzelne ſeine egoiſtiſchen Triebe zügelt, wenn alle Glieder bereit ſind, auch Opfer zu bringen für das Ganze, wenn alle ſich feſt zuſammenſchließen, um ſtark zu ſein in gemeinſamer Gefahr, alſo ein werktätiger, opferfreudiger Gemeinſinn und die daraus reſultierende begeiſterte Liebe zum allgemeinen großen Vaterlande: alle dieſe Geſinnungen finden hinreichende Stützen in der Heimatsgeſchichte.

So wird die durch die Heimatsgeſchichte erzeugte Heimatsliebe zugleich der beſte Heimatſchutz. Und die Pflege der Heimatsliebe iſt eine Forderung, die immer wieder mit Nachdruck geſtellt werden muß, wenn unſerem Volke die inneren Güter nicht bei dem Jagen nach den äußeren verloren gehen ſollen.

Wenn wir nun dem Kinde die Schule ſelbſt zur Heimat geſtalten, wenn wir ihm die Augen öffnen, daß es die Schönheiten und die Vorzüge ſeiner Heimat erkennt und wenn wir es innig vertraut machen mit der Geſchichte ſeiner Heimat, dann werden wir, davon bin ich feſt überzeugt, den Unterricht beleben, wir werden Bildungsreſultate von dauerndem Werte ſchaffen und uns ſelbſt, den Kindern, der Gemeinde und, wenn auch nur in beſcheidenem Maße, der Geſamtheit einen Dienſt erweiſen.

Die gewerbliche Kinderarbeit im Schutze der deutſchen Reichsgeſetzgebung.

Stadtrat **Dr. Troitzſch-Wurzen.**

I.

Vorbemerkung.

Durch das Reichsgeſetz, betr. den Schutz der gewerblichen Kinderarbeit vom 30. März 1903, iſt die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben geregelt worden. Das genannte Geſetz tritt ergänzend neben die bisher erlaſſenen reichsrechtlichen Beſtimmungen. Ehe die einzelnen Beſtimmungen des eingangs genannten Reichsgeſetzes einer Beſprechung unterzogen werden ſollen, dürfte es ſich zunächſt empfehlen, feſtzuſtellen, welche Betriebe als gewerbliche im Sinne der Reichsgewerbeordnung und des Kinderſchutzgeſetzes anzuſehen ſind und welche Beſtimmungen vor Erlaß des erwähnten Geſetzes in bezug auf die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben beſtanden haben.

Die Reichsgewerbeordnung ſowie das Kinderſchutzgeſetz beſtimmen den Begriff „des gewerblichen Betriebes" nicht. § 6 der Reichsgewerbeordnung führt nur diejenigen Betriebe auf, auf welche

die Gewerbeordnung keine Anwendung findet. (Z. B. Fischerei, Erziehung von Kindern gegen Entgelt usw.)

Unter Betrieb eines Gewerbes wird man die fortgesetzte auf Gewinn gerichtete Tätigkeit einer Person zu verstehen haben, unter gewerblichem Betriebe in engerem Sinne „die Stätte, in der jemand fortgesetzt, in der Absicht, einen Gewinn zu erzielen, tätig ist", im weiteren Sinne „das auf Erzielung eines Gewinnes gerichtete Unternehmen." Sonach sind gewerbliche Betriebe im Sinne der Reichsgewerbeordnung alle auf die Erzielung eines Gewinnes gerichteten Unternehmen, soweit dieselben in § 6 der Reichsgewerbeordnung nicht aufgeführt sind.

Von den die gewerbliche Kinderarbeit regelnden Bestimmungen der Reichsgewerbeordnung kommen hier die folgenden in Betracht:

1. Nach § 42 b der Reichsgewerbeordnung dürfen Kinder unter 14 Jahren auf öffentlichen Wegen, Straßen, Plätzen oder an öffentlichen Orten oder ohne vorherige Bestellung von Haus zu Haus Gegenstände nicht feil bieten. In Orten, wo dies bei Erlaß der Reichsgewerbeordnung herkömmlich war, ist die Polizeibehörde berechtigt, nicht verpflichtet, für bestimmte Zeiten, die in einem Kalenderjahre vier Wochen nicht überschreiten dürfen, die Beschäftigung von Kindern nachzulassen (z. B. an den Jahrmärkten und Weihnachtsmärkten).

Da § 42 b Absatz 4 schlechthin von „Kindern unter 14 Jahren" spricht, so ist auch nach dieser Gesetzesbestimmung das Feilbieten von Gegenständen durch Kinder verboten, welche nicht mehr schulpflichtig sind, oder welche die von ihren Eltern verfertigten Gegenstände in deren Auftrage und auf deren Rechnung veräußern.

2. Nach § 62 Absatz 3 der Reichsgewerbeordnung ist die Mitführung von Kindern unter 14 Jahren bei Ausübung des Gewerbebetriebes im Umherziehen zu gewerblichen Zwecken verboten. Es ist sonach jede Tätigkeit von Kindern unter 14 Jahren bei Ausübung des Gewerbebetriebes im Umherziehen, mag der Unternehmer der Vater des Kindes sein oder ein Fremder, unzulässig. Sonach dürfen beispielsweise nicht mehr schulpflichtige Kinder unter 14 Jahren bei Schaustellungen, Musikaufführungen, bei denen kein höheres Interesse der Kunst oder Wissenschaft obwaltet, im Umherziehen unter keinen Umständen mitwirken. Diese Tätigkeit ist unter allen Umständen untersagt. Die Erlaubnis zur Mitführung (aber nicht die zur Verwendung zu gewerblichen Zwecken) schulpflichtiger Kinder darf nur dann erteilt werden, wenn für ausreichenden Unterricht der Kinder gesorgt ist. Erlaubnis zur Mitführung eigener Kinder und Enkel unter 14 Jahren kann nicht versagt werden.

3. Nach § 135 der Reichsgewerbeordnung dürfen in Fabriken Kinder unter 13 Jahren überhaupt nicht, Kinder unter 14 Jahren,

soweit sie noch schulpflichtig sind, nicht beschäftigt werden. Nicht mehr schulpflichtige Kinder zwischen 13 und 14 Jahren dürfen nur 6 Stunden täglich beschäftigt werden. In Fabriken ist nach der Fassung des § 135 der Reichsgewerbeordnung auch die Beschäftigung eigener Kinder des Unternehmers unzulässig.

4. Den Fabriken sind nach § 154 Abs. 2 der Reichsgewerbeordnung Hüttenwerke, Zimmerplätze und andere Bauhöfe, Werften, solche Ziegeleien und über Tage betriebene Brüche und Gruben, welche nicht bloß vorübergehend oder in geringem Umfange betrieben werden, gleichgestellt. Auch in diesen Betrieben dürfen Kinder schlechthin, also auch schulpflichtige Kinder des Unternehmers, nicht beschäftigt werden.

5. Den Fabriken sind nach § 154 Abs. 3 der Reichsgewerbeordnung die Werkstätten, in welchen durch elementare Kraft bewegte Triebwerke nicht bloß vorübergehend zur Verwendung kommen, gleichgestellt.

6. Schließlich kann durch Kaiserliche Verordnung mit Zustimmung des Bundesrates die Bestimmung in § 135 der Reichsgewerbeordnung auf andere Werkstätten und Bauten ausgedehnt werden. Dies ist bisher nur geschehen durch die Verordnungen vom 31. I. 97 und 17. II. 04 bezüglich der Werkstätten, der Kleider- und Wäschekonfektion. In diesen Betrieben ist die Beschäftigung von fremden schulpflichtigen Kindern nicht gestattet. Dagegen fallen Werkstätten, soweit ausschließlich zur Familie des Unternehmers gehörige Personen beschäftigt werden, nicht unter die unter 5 und 6 erwähnten Bestimmungen (zu vergl. § 154 Abs. 4, Satz 2 der Gewerbeordnung.

Aus den Darlegungen unter 1—6 ergibt sich, daß vor Erlaß des Kinderschutzgesetzes die Beschäftigung von Kindern im Handelsgewerbe, soweit es sich nicht um den Handel auf der Straße und um den Gewerbebetrieb im Umherziehen handelte, im Verkehrsgewerbe, in Schank- und Gastwirtschaften, bei Schaustellungen und dergl., soweit es sich nicht um im Umherziehen veranstaltete Darbietungen, ohne höheres künstlerisches Interesse handelte, zulässig war. Ebenso boten die Bestimmungen in § 154 Absatz 3 und 4 der Reichsgewerbeordnung keine Handhabe, die Beschäftigung von den zur Familie des Unternehmers gehörigen Kindern in Werkstätten zu untersagen oder zu beschränken. Zwar gibt der § 120e der Reichsgewerbeordnung dem Bundesrate die Ermächtigung, Vorschriften zum Schutze der Gesundheit und im Interesse der Sittlichkeit für einzelne Betriebsarten zu erlassen. Ebenso ist nach § 139a der Reichsgewerbeordnung der Bundesrat ermächtigt, die Verwendung von jugendlichen Arbeitern und Kindern in Fabrikzweigen, welche mit besonderen Gefahren für Gesundheit und Sittlichkeit verbunden sind, zu untersagen oder von besonderen Be-

dingungen abhängig zu machen. Von der ihm erteilten Ermächtigung hat der Bundesrat zwar ausgiebig Gebrauch gemacht. Immerhin bestanden noch bis zum Erlasse des Kinderschutzgesetzes Lücken in der Gesetzgebung, die die Ausbeutung jugendlicher Arbeitskräfte zuließ.

Bei Ausfüllung der erwähnten Lücken mußte die Reichsgesetzgebung mit besonderer Vorsicht verfahren. Auf der einen Seite war zu erwägen, daß die Beschäftigung in manchen Betriebsarten für Leib und Leben der darin beschäftigten Kinder gefährlich war, und daß die Beschäftigung von Kindern vor dem Vormittagsunterrichte dieselben für den Unterricht schlaff und teilnahmslos machte. Auf der andern Seite durfte nicht außer acht gelassen werden, daß die Beschäftigung von Kindern in Arbeitsräumen, die den hygienischen Anforderungen voll entsprachen, namentlich für Angehörige der ärmeren Klassen unter Umständen zuträglicher war als der Aufenthalt in der oft ungeheizten Familienwohnung; daß weiterhin Kinder, deren Eltern tagsüber selbst auf Arbeit sind, weniger verwahrlosen, wenn sie einer geregelten Tätigkeit nach dem Schulunterrichte nachgehen, als wenn sie sich selbst überlassen bleiben. Schließlich durfte nicht außer acht gelassen werden, daß durch die Beschäftigung von Kindern in gewerblichen Betrieben der Sparsinn und Erwerbssinn der Kinder gefördert wurde.

Besonderes Augenmerk mußte die Reichsgesetzgebung auf die zur Familie gehörigen Kinder legen. Dieselben den fremden Kindern gleichzustellen, erschien als Eingriff in die Rechte des Familienoberhauptes. Die Reichsgesetzgebung mußte sich daher darauf beschränken, die Beschäftigung von eignen Kindern in gewissen Anlagen auszuschließen, soweit in diesen eine Gefahr für Leib oder Leben der Kinder zu befürchten war, Anfang und Ende der Arbeitszeit, die zu gewährenden Arbeitspausen und die Altersgrenze, unter welcher eine Beschäftigung nicht statthaft ist, festzusetzen. Sie mußte aber in Berücksichtigung ziehen, daß eine weitgehende Ausschließung der Beschäftigung von eignen Kindern unter Umständen eine Schädigung der Hausindustrie zur Folge haben mußte, welche in manchen Teilen Deutschlands auf die Mitwirkung der Kinder angewiesen ist.

II.

Das Reichsgesetz, betreffend die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben vom 30. März 1903.

Dieses Reichsgesetz zerfällt in 6 Abschnitte und zwar behandelt es im 1. Abschnitte einleitende Bestimmungen (§ 1—3). Der 2. Abschnitt handelt von der Beschäftigung fremder, der 3. Abschnitt von der Beschäftigung eigner Kinder. Der 4. Abschnitt enthält die für Beschäftigung fremder und eigner Kinder gemeinsamen Bestimmungen (wie Begriffe der Werkstätten und die poli-

zeilichen Aufsichtsbefugnisse). Der 5. Abschnitt beschäftigt sich mit den Strafbestimmungen, während der 6. Abschnitt das Verhältnis zu den reichs- und landesgesetzlichen Bestimmungen und den Tag des Inkrafttretens des Gesetzes festsetzt.

1. Einleitende Bestimmungen. § 1 des mehrerwähnten Reichsgesetzes stellt den Geltungsbereich des Gesetzes fest und bestimmt ausdrücklich, daß die Bestimmungen des Kinderschutzgesetzes ergänzend neben die bereits bestehenden reichsrechtlichen Vorschriften treten sollen. Hervorzuheben ist an dieser Stelle besonders, daß das Kinderschutzgesetz außer den in § 6 der Reichsgewerbeordnung genannten Betrieben (vgl. oben I) keine Anwendung findet auf die Beschäftigung von Kindern in der Landwirtschaft und in der Hauswirtschaft. Dagegen ist es nicht erforderlich, daß zur Anwendung der Bestimmungen des mehrerwähnten Reichsgesetzes nötig ist, daß die Beschäftigung von Kindern auf Grund eines Arbeitsvertrages erfolgt. Es genügt die Tätigkeit eines Kindes in einem gewerblichen Betriebe.

§ 2 und 3 des Gesetzes befassen sich mit dem Begriff „der Kinder" im Sinne des Gesetzes und geben eine Begriffsbestimmung von fremden und eigenen Kindern. Als Kinder im Sinne des Kinderschutzgesetzes gelten Knaben und Mädchen unter 13 Jahren, sowie Knaben und Mädchen über 13 bis zum vollendeten 14. Jahre, welche noch zum Besuche der Volksschule verpflichtet sind. Diese Bestimmung stimmt mit § 135 der Reichsgewerbeordnung überein. Es sind sonach als Kinder im Sinne der Reichsgewerbeordnung und des Kinderschutzgesetzes schlechthin die zum Besuche der Volksschule verpflichteten Kinder anzusehen, da vor Vollendung des 13. Lebensjahres die Schulpflicht in keinem deutschen Bundesstaate beendigt ist. Fortbildungsschulpflichtige Kinder sind, da sie nicht zum Besuche der Volksschule verpflichtet sind, nicht als Kinder im Sinne der angezogenen Gesetzesbestimmung anzusehen.

Als eigene Kinder bezeichnet das Gesetz Kinder, die mit dem, der sie beschäftigt oder dessen Ehegatten

a) bis zum 3. Grade verwandt sind,
b) von diesem oder dessen Ehegatten an Kindesstatt angenommen oder bevormundet sind (z. vgl. § 1741—1772, § 1773 ff. d. BGB.) oder
c) Kinder, welche demjenigen, der sie zugleich mit Kindern der unter a und b bezeichneten Art beschäftigt, zur gesetzlichen Zwangserziehung (Fürsorgeerziehung) überwiesen sind,

sofern die unter a—c genannten Kinder zum Hausstande desjenigen gehören, der sie beschäftigt.

Als eigene Kinder sind endlich auch diejenigen Kinder anzusehen, welche in der Wohnung oder Werkstätte einer Person, zu der

sie in einem der unter a—c bezeichneten Verhältnisse stehen und zu deren Hausstande sie gehören, für Dritte beschäftigt werden.

Aus diesen Darlegungen ergibt sich, daß die unter a—c bezeichneten Kinder nur dann als solche anzusehen sind, wenn sie zu dem Hausstande dessen, der sie beschäftigt, gehören; d. h. mit ihm Kost und Wohnung teilen.

Die unter a—b genannten Kinder sind dann nicht als eigene anzusehen, wenn sie nur in der Wohnung beschäftigt werden, aber nicht zum Hausstande gehören. Beispielsweise sind Kinder als fremde anzusehen, die zwar in der Wohnung des Großvaters bez. Vormundes von diesem beschäftigt werden, aber in der häuslichen Gemeinschaft ihrer Eltern bez. außerehelichen Mutter verbleiben, d. h. wenn sie bei letzteren die Mahlzeiten regelmäßig einnehmen und bei diesen wohnen. Die Gewährung von Beköstigung allein ohne Gewährung von Wohnung kann als Aufnahme in den Hausstand nicht angesehen werden.

Was schließlich die unter c bezeichneten Kinder anlangt, so ist neben dem Erfordernis der Aufnahme in den eigenen Hausstand noch notwendig, daß die Beschäftigung zugleich mit den unter a und b genannten eigenen Kindern erfolgt. Sonach gelten bezüglich der Beschäftigung von Kindern in der Hausindustrie durch Personen, die kinderlos sind und denen andere Kinder zur Fürsorgeerziehung überwiesen sind, nicht die über die Beschäftigung eigener, sondern die über die Beschäftigung fremder Kinder erlassenen Bestimmungen.

Unter den unter c bezeichneten Kindern sind nur solche, die auf Grund behördlicher Anordnung, sei es des Strafrichters (§ 56 StGB.), sei es des Vormundschaftsrichters (BGB. § 1666, 1668, 1838 Abs. 2. EBGB. Art. 135) zur Verhütung der Verwahrlosung in einer geeigneten Familie untergebracht sind. Die aus anderem Grunde, nicht um die Verwahrlosung zu verhüten, untergebrachten Kinder, sogenannte Zieh- und Waisenkinder, gelten als fremde Kinder. Sie sind jedoch sofort als eigene Kinder im Sinne dieses Gesetzes anzusehen, wenn die Unterbringung in einer Familie zur Verhütung der Verwahrlosung erfolgt.

Daß die unter a—c bezeichneten Kinder mehr oder weniger unter Aufsicht desjenigen beschäftigt werden, für den sie beschäftigt sind, ist zur Bestimmung darüber, ob sie als eigene oder fremde Kinder anzusehen sind, ohne Belang. Dagegen gelten sie als eigene Kinder, wenn sie für Dritte in der Wohnung oder Werkstätte einer Person, zu der sie in einem der unter a—c bezeichneten Verhältnisse stehen, beschäftigt werden.

2. Verbotene Beschäftigungsarten. Nach § 4 und § 12 des Kinderschutzgesetzes ist die Beschäftigung fremder und eigener Kinder bei Bauten aller Art, im Betriebe derjenigen Ziegeleien

und über Tage betriebenen Brüche und Gruben, auf welche die Bestimmungen in § 134 bis 139 b der Gewerbeordnung keine Anwendung finden (sonach in Ziegeleien, über Tage betriebenen Brüchen und Gruben, welche vorübergehend oder in geringem Umfange betrieben werden), beim Steineklopfen, im Schornsteinfegergewerbe, in dem mit Speditionsbetriebe verbundenen Fuhrwerksgewerbe, beim Mischen von Farben und in Kellereien verboten. Der Grund zur Verbietung ist darin zu suchen, daß die Beschäftigung in diesen Betrieben der Gesundheit schädlich ist. Außerdem ist die Beschäftigung eigner und fremder Kinder in einer Anzahl von Werkstätten, die in der Anlage zu dem Reichsgesetze beigefügt sind, untersagt. Es sind dies Werkstätten, die eine Gewähr dafür, daß die Beschäftigung in ihnen dem Organismus der Kinder zusagt, nicht bieten. Außerdem enthält das Verzeichnis auch die Fleischereien, in denen die Beschäftigung von Kindern mit Rücksicht auf die in ihnen vorgenommenen Arbeiten, die für Kinderaugen nicht geeignet sind, verboten ist. Außerdem ist nach § 12 des Gesetzes neben den in § 4 des Gesetzes erwähnten Betrieben die Beschäftigung von eigenen Kindern in Werkstätten, in denen durch elementare Kraft bewegte Triebwerke nicht bloß vorübergehend zur Verwendung kommen, untersagt. Diese Bestimmung ausdrücklich in das Reichsgesetz aufzunehmen, erschien mit Rücksicht darauf, daß diese Betriebe als gefährlich anzusehen sind und in ihnen bereits die Beschäftigung fremder Kinder untersagt war (zu vergl. oben unter I 5) angebracht. Ebenso ist nach § 4 Abs. 2 des Gesetzes dem Bundesrate die Ermächtigung eingeräumt, die Beschäftigung in Betrieben, die sich als ungeeignet darstellen, zu untersagen. Die Änderung ist im Reichsgesetzblatte zu veröffentlichen und dem Reichstage sofort, oder wenn dieser nicht versammelt ist, beim nächsten Zusammentritte vorzulegen. Von dieser Ermächtigung hat der Bundesrat bereits Gebrauch gemacht, z. vgl. Bek. v. 17. XII. 03 (RGBl. 03 S. 312).

Zur Erläuterung der Bestimmungen in § 4 ist noch darauf hinzuweisen, daß unter „Bauten aller Art" Hoch-, Tief-, Wege- und Eisenbahnbauten zu verstehen sind und jede Arbeit, die sich auf das Instandhalten und Ausbessern dieser Bauten bezieht, durch Kinder nicht vorgenommen werden darf. Die Beschäftigung bei Bauten zu untersagen, konnte nach § 154 Abs. 4 der Reichsgewerbeordnung durch kaiserliche Verordnung erfolgen. Von dieser Ermächtigung war aber ein Gebrauch bisher nicht gemacht worden. In Ziegeleien, über Tage betriebenen Brüchen und Gruben, die nicht bloß vorübergehend oder in geringem Umfange betrieben werden, ist, wie bereits unter I, 4 ausgeführt ist, die Beschäftigung von Kindern nach § 154 Abs. 3 der Reichsgewerbeordnung unstatthaft.

Die Worte „im Betriebe" bedeuten, daß die Beschäftigung bei

jeder zum Gewerbebetriebe gehörigen Arbeit unstatthaft ist. Notwendig ist nicht, daß die Tätigkeit an der Stelle erfolgt, an der sich in der Regel der Gewerbebetrieb abzuwickeln pflegt. Es genügt die Beschäftigung von Kindern außerhalb des Betriebes, z. B. das Zutragen von Arbeitsmaterial bei Bauten. Die Beschäftigung von Kindern im Freien mit Arbeiten, die in Betrieben, in welchen die Beschäftigung unstatthaft ist, ausgeführt werden, ist als eine Beschäftigung im Betriebe anzusehen. Über die Beschäftigung von Kindern beim Austragen von Waren und bei sonstigen Botengängen, die auch als Arbeiten im Betriebe anzusehen sind, gelten besondere Bestimmungen.

3. Im Betriebe von Werkstätten, in denen die Beschäftigung von Kindern nicht verboten ist, im Handelsgewerbe und im Verkehrsgewerbe dürfen fremde Kinder unter 12 Jahren, eigene unter 10 Jahren nicht beschäftigt werden. Die Beschäftigung eigener, wie fremder Kinder darf nur in der Zeit von vormittags 8 Uhr bis abends 8 Uhr, unter allen Umständen aber nicht vor dem Vormittagsunterrichte erfolgen. Um die Mittagszeit ist eigenen wie fremden Kindern eine zweistündige Pause zu gewähren. Ebenso darf am Nachmittage die Beschäftigung erst 1 Stunde nach beendetem Unterrichte wieder aufgenommen werden. Einer weiteren Beschränkung hinsichtlich der Zeit und der Dauer der Beschäftigung sind Betriebe, in denen eigene Kinder beschäftigt werden, nicht unterstellt (zu vergl. die oben unter I angeführten Gründe). Dagegen dürfen fremde Kinder überhaupt nicht länger als 3 Stunden und während der Ferien nicht länger als 4 Stunden beschäftigt werden. Ausnahmen von den Bestimmungen über die Beschäftigung fremder Kinder zu erlassen, ist nicht angängig, da eine solche Ermächtigung im Gesetz nicht vorgesehen ist. Dagegen ist der Bundesrat ermächtigt worden und hat auch von dieser Ermächtigung Gebrauch gemacht für die ersten 3 Jahre nach dem Inkrafttreten des Gesetzes und darüber hinaus für einzelne Arten der in § 12 bezeichneten Motorwerkstätten Ausnahmen hinsichtlich der Beschäftigung eigener Kinder zuzulassen (§ 14 Abs. 1 und 2 des Gesetzes). Außerdem hat er nach § 14 Abs. 2 des Gesetzes von der Ermächtigung Gebrauch gemacht, für einzelne Arten der in § 13 Abs. 1 bezeichneten Werkstätten (das sind solche, in denen die Beschäftigung von Kindern nicht schlechthin verboten ist) die Beschäftigung von eigenen Kindern unter 10 Jahren zuzulassen. Die Erteilung der Ausnahmebewilligung kann an die Bedingungen geknüpft werden, daß die Kinder mit ihren Kräften angemessenen Arbeiten beschäftigt werden und ist, soweit es sich um Werkstätten mit Motorbetrieb handelt, davon abhängig, daß die Kinder nicht an den durch die Triebkraft bewegten Maschinen beschäftigt werden (zu vergl. die bis 31. Dezember v. J.

in Kraft gestanden habenden Bekanntmachungen des Bundesrates vom 17. XII. 03 (RGBl. 1903 S. 312 ff.) und vom 11. VII. 04 (RGBl. 1904 S. 305 ff.). Weitere Ausnahmen sind nach § 13 Abs. 2 des Gesetzes bewilligt worden auf die Zeit bis 31. XII. 08 durch die Bek. v. 20. XII. 05 (RGBl. 05 S. 775 ff.). Über Anfang und Ende der Beschäftigung und die einzelnen Pausen haben im Falle der Erteilung der Ausnahmebewilligung die gleichen Bestimmungen wie für eigene Kinder über 10 Jahren Anwendung zu finden.

Nach § 3 Abs. 3 des Gesetzes (vergl. oben II Ziffer 1) ist die Beschäftigung von Kindern, welche in der Wohnung oder Werkstätte einer Person, zu der sie in einem Verhältnisse stehen, daß sie nach dem Gesetze als eigene Kinder erscheinen läßt, und zu deren Hausstande sie gehören, auch dann als Beschäftigung eigener Kinder anzusehen, wenn sie für Dritte arbeiten. Nach dieser Bestimmung würden auch eigene Kinder unter 12 Jahren für Dritte in der Wohnung oder Werkstätte einer Person, zu der sie in einem der oben bezeichneten Verhältnisse stehen, beschäftigt werden können. Dies ist jedoch ausgeschlossen durch § 13 Abs. 2 des Gesetzes, wonach die Beschäftigung eigner Kinder unter 12 Jahren für Dritte auch in der Wohnung oder Werkstätte einer Person, zu der sie in dem näher bezeichneten Verhältnisse stehen, nicht gestattet ist.

Eine Bestimmung des Begriffs „Werkstätte" gibt das Gesetz nicht. Es bestimmt nur, daß neben Werkstätten im Sinne des § 105 b Abs. 1 der Reichsgewerbeordnung alle Räume die zum Schlafen, Wohnen oder Kochen dienen, wenn darin gewerbliche Arbeiten verrichtet werden, sowie im Freien gelegene Arbeitsstätten als Werkstätten anzusehen sind. Man wird also als „Werkstätte" jeden sich nicht als Fabrik kennzeichnenden Raum, in welchem dauernd oder vorübergehend gewerbliche Arbeit verrichtet wird, sowie im Freien gelegene gewerbliche Betriebsstellen zu verstehen haben.

Welche Gewerbe als Handelsgewerbe anzusehen sind, ist nach § 1 Abs. 2 des Handelsgesetzbuches zu beurteilen.

Unter Verkehrsgewerbe (§ 105 i Abs. 1 der Reichsgewerbeordnung) wird die Tätigkeit der Personen, die auf öffentlichen Wegen und Plätzen den Verkehr durch Wagen, Gondeln, Sänften oder Pferde unterhalten, verstanden.

5. Bei öffentlichen theatralischen Vorstellungen und anderen öffentlichen Schaustellungen dürfen fremde wie eigene Kinder nicht beschäftigt werden (zu vergl. § 6, § 15 des Gesetzes). Bezüglich des Mitführens von Kindern zu gewerblichen Zwecken im Umherziehen, sowie des Mitführens von Kindern bei Ausübung des Gewerbebetriebes im Umherziehen überhaupt vergl. oben die Feststellung unter I.

Bei öffentlichen Vorstellungen und anderen Schaustellungen, bei denen ein höheres Interesse der Kunst und Wissenschaft obwaltet, kann die untere Verwaltungsbehörde nach Gehör der Schulaufsichtsbehörde Ausnahmen zulassen. Zur Erteilung dieser Ausnahmebewilligung ist die untere Verwaltungsbehörde, deren Feststellung es zunächst unterliegt, ob ein solches Interesse vorhanden ist, auch wenn sie dessen Vorhandensein bejaht, nicht verpflichtet. Ihre Entscheidung unterliegt, da der Unternehmer ein Recht auf die Ausnahmebewilligung nicht hat, auch wenn die Voraussetzungen für deren Erteilung vorliegen, nicht der Anfechtung im Rechtsmittelverfahren.

Unzulässig würde es sein, die Erlaubnis zur Beschäftigung von Kindern einem Unternehmer für einen gewissen Zeitraum oder für eine Anzahl Vorstellungen oder solange er überhaupt ein Unternehmen leitet, zu erteilen. Die Erlaubnis wird vielmehr in jedem einzelnen Falle, d. h. für jede Aufführung, erteilt werden müssen und wird die Behörde jedesmal zu prüfen haben, ob die Voraussetzungen zur Erteilung vorliegen. Maßgebend wird bei der Beurteilung der Inhalt und die Art der Aufführung und die Person des Unternehmers sein. In Frage wird weiter kommen, wie die Aufsicht über die Kinder geführt werden soll. Eine Ausnahmebewilligung kann beim Vorhandensein der Voraussetzungen, da § 6 Abs. 2 eine Einschränkung nicht enthält (eine Tatsache, die an sich bedenklich ist) für Kinder jeden Alters erteilt werden. Die Verwaltungsbehörde, die übrigens an das Gutachten der Schulaufsichtsbehörde nicht gebunden ist, wird gut tun, die Beschäftigung bei theatralischen Aufführungen und öffentlichen Schaustellungen möglichst einzuschränken.

6. Im Betriebe von Gast- und Schankwirtschaften dürfen fremde und eigne Kinder unter 12 Jahren überhaupt nicht beschäftigt, Mädchen, soweit sie als Kinder im Sinne des noch erwähnten Gesetzes anzusehen sind (§ 2 des Gesetzes), bei der Bedienung der Gäste nicht verwendet werden (§ 7 und 16 des Gesetzes). Die Beschäftigung von Kindern über 12 Jahren ist in demselben Umfange zulässig, in dem eigne und fremde Kinder im Handels- und Verkehrsgewerbe beschäftigt werden dürfen (§ 5 des Gesetzes). Es ist jedoch nach § 16 S. 2 des Gesetzes der unteren Verwaltungsbehörde in Orten, welche nach der jeweilig letzten Volkszählung weniger als 20 000 Einwohner haben, nach Anhörung der Schulaufsichtsbehörde nachgelassen, Ausnahme für Betriebe, in welchen in der Regel ausschließlich zur Familie gehörige Personen beschäftigt werden, hinsichtlich der Beschäftigung eigner Kinder zuzulassen. (In diesen Betrieben kann beispielsweise auf Grund erteilter Ausnahmebewilligung die Beschäftigung von Kindern unter 12 Jahren, die Beschäftigung von Mädchen bei Bedienung von Gästen erfolgen.)

In der Beschäftigung im Betriebe der Gast- und Schankwirtschaften wird also jede Tätigkeit im Betriebe einer Gastwirtschaft (d. i. jede Tätigkeit, die das Recht zur Beherbergung Fremder, zur Ausspannung und zur Verabreichung von Getränken, warmer und kalter Speisen mit sich bringt, und im Betriebe einer Schankwirtschaft (d. i. jede Tätigkeit, die das Recht zur Verabreichung von Getränken sowie warmen und kalten Speisen mit sich bringt) zu verstehen sein. Die Beschäftigung von Mädchen ist nur beim Bedienen der Gäste unstatthaft. Ihre Beschäftigung in der Küche (z. B. beim Spülen der Teller, Handreichungen beim Zubereiten der Speisen) ist statthaft. Das Aufsetzen von Kegeln ist Kindern unter 12 Jahren in Gast- und Schankwirtschaften überhaupt nicht, von Kindern über 12 Jahren nicht nach 8 Uhr abends gestattet, falls keine Ausnahme für eigne Kinder (§ 16 Abs. 2 des Gesetzes) erteilt ist. Hierbei macht es keinen Unterschied, ob die Annahme und Bezahlung der Kinder durch die Gäste oder durch den Wirt erfolgt. Ohne Rücksicht auf ihr Alter, die Zeit und die Dauer der Beschäftigung können Kinder in Privathäusern mit Aufsetzen der Kegel beschäftigt werden. In Klubhäusern ist dieses nur dann nicht zulässig, wenn in diesen Schankwirtschaft betrieben wird.

7. In allen den unter 1 bis 6 genannten gewerblichen Betrieben können fremde Kinder mit Austragen von Waren und bei sonstigen Botengängen, eigene Kinder beim Austragen von Zeitungen, Milch und Backwaren, wenn die Beschäftigung der eigenen Kinder für Dritte erfolgt, in der Zeit von 8 Uhr morgens bis 8 Uhr abends bei 3 bez. zur Zeit der Ferien 4stündigen Arbeitszeit mit einer 2stündigen Mittagspause und unter der Bedingung, daß die Beschäftigung erst eine Stunde nach beendetem Nachmittagsunterrichte und nicht vor dem Vormittagsunterrichte erfolgt, beschäftigt werden. Die Beschäftigung ist auch, soweit es sich um das Austragen von Waren und um sonstige Botengänge handelt, in Betrieben nachgelassen, in denen die Beschäftigung von Kindern, sei es auf Grund der Reichsgewerbeordnung, sei es auf Grund des Kinderschutzgesetzes, verboten ist. Die Beschäftigung eigner Kinder beim Austragen von Waren und sonstigen Botengängen, soweit es sich nicht um das Austragen von Zeitungen, Milch und Backwaren für Dritte handelt, ist Beschränkungen nicht unterworfen. Den örtlichen Polizeiverwaltungen ist die Ermächtigung erteilt, die Beschäftigung eigner Kinder beim Austragen von Waren und bei sonstigen Botengängen zu beschränken. Die Beschränkung kann allgemein, aber auch für bestimmte Arten der Beschäftigung und für bestimmte Unternehmer erteilt werden.

8. Beschäftigung an Sonn- und Festtagen. Die oben hinsichtlich der Beschäftigungen der Kinder getroffenen Bestimmungen unter II, 1—7 beziehen sich nur auf die Beschäftigung der

selben an Werktagen. An Sonn- und Festtagen darf eine Beschäftigung fremder Kinder im Handelsgewerbe, in Werkstätten, im Verkehrsgewerbe und in Gast- und Schankwirtschaften nicht stattfinden. Bei öffentlichen theatralischen Vorstellungen dürfen Kinder, falls die Polizeibehörde deren Beschäftigung überhaupt gestattet (vergl. oben II, 5), beschäftigt werden. Das Austragen von Waren und die Besorgung von Botengängen durch fremde Kinder, auch wenn es sich um gewerbliche Betriebe handelt, in denen an Sonn- und Festtagen eine andere Beschäftigung von Kindern unstatthaft ist, ist an Sonn- und Festtagen auf die Dauer von 2 Stunden gestattet. Die Beschäftigung darf sich jedoch nicht über 1 Uhr nachmittags erstrecken und nicht in der letzten halben Stunde vor dem Hauptgottesdienste und während desselben stattfinden.

Eigene Kinder dürfen in allen gewerblichen Betrieben, in denen ihre Beschäftigung an Werktagen zulässig ist, in demselben Umfange an Sonn- und Festtagen, wie an Werktagen, beschäftigt werden. Eine Ausnahme bildet nur die Beschäftigung beim Austragen von Milch, Zeitungen und Backwaren, falls diese Beschäftigung für Dritte erfolgt. Hierbei dürfen eigene Kinder nur in dem Umfange beschäftigt werden wie fremde Kinder (siehe oben 8. Abs. 2). § 9 und 17 des Gesetzes.

9. Um die Einhaltung der über die gewerbliche Kinderarbeit erlassenen Bestimmungen zu überwachen, ist zunächst bestimmt, daß jeder Arbeitgeber, der fremde Kinder beschäftigt, hiervon der Ortspolizeibehörde schriftlich, d. h. in einer schriftlichen Eingabe oder zu Protokoll Anzeige erstattet. In dieser Anzeige hat derselbe die Art des Betriebes anzugeben. Werden Kinder nur gelegentlich, d. h. nicht regelmäßig wiederkehrend beschäftigt, so bedarf es der Anzeige nicht. Es gelten jedoch im übrigen auch für gelegentliche Beschäftigung die Bestimmungen des Gesetzes.

Die Beschäftigung fremder Kinder ist nur mit Genehmigung des gesetzlichen Vertreters zulässig. Auf dessen Antrag wird dem Kinde eine Arbeitskarte ausgestellt, welche die Personalien des Kindes, Tag und Jahr seiner Geburt, sowie Namen, Stand und Wohnort des gesetzlichen Vertreters zu enthalten hat. Kein Arbeitgeber darf ein Kind, das nicht im Besitze einer Arbeitskarte ist, in Beschäftigung nehmen. Er hat die Arbeitskarte während der Dauer des Arbeitsverhältnisses aufzubewahren, den Behörden auf Verlangen vorzulegen und bei rechtmäßiger Lösung des Arbeitsverhältnisses dem gesetzlichen Vertreter, oder falls dessen Wohnung nicht zu ermitteln ist, der Ortspolizeibehörde des Ortes, an dem das Kind seinen dauernden Aufenthalt hat, auszuhändigen. Streitigkeiten über Aushändigung der Arbeitskarte entscheidet in Gemeinden, in denen ein Gewerbegericht errichtet ist, das letztere, sonst der Gemeindevorsteher.

Die örtliche Polizeibehörde des Orts der Beschäftigung kann eine an sich zulässige Beschäftigung, „sofern dabei erhebliche Mißstände zutage treten", nach Gehör der Schulaufsichtsbehörde einschränken und untersagen und wenn für das Kind eine Arbeitskarte ausgestellt worden ist, dieselbe einziehen und die Ausstellung einer neuen verweigern (§ 20 Abs. 1 des Gesetzes).

Die in § 20 Abs. 1 erwähnten erheblichen Mißstände sind solche, die durch die Beschäftigung hervorgerufen werden (z. B. Erkrankung des Kindes, Rückgang in der Schulleistung).

Treten Mißstände in der Person des Arbeitgebers ein, z. B. Verurteilung des Unternehmers wegen Sittlichkeitsverbrechens sowie Beschäftigung von Kindern neben übel beleumundeten Personen, soweit es sich nicht um Übelstände in Gast- und Schankwirtschaften handelt, kann die Polizeibehörde die Beschäftigung nicht untersagen. Dagegen bleibt § 106 der Reichsgewerbeordnung in Kraft, wonach Arbeitgeber, denen die bürgerlichen Ehrenrechte aberkannt sind, sich mit der Anleitung von Personen unter 18 Jahren während der Zeit, in der ihnen dieselben entzogen sind, nicht befassen dürfen.

Nach § 20 Abs. 2 des Gesetzes sind weiterhin die Polizeibehörden befugt, die Beschäftigung von Kindern in Gast- und Schankwirtschaften zur Beseitigung erheblicher, die Sittlichkeit gefährdender Mißstände zu beschränken oder zu untersagen (z. B. die Beschäftigung von Kindern neben Kellnerinnen, die unter sittenpolizeilicher Kontrolle stehen, die Beschäftigung von Kindern in Gast- und Schankwirtschaften, deren Besitzer schon vorbestraft oder übel beleumundet ist). Die Feststellung, ob ein Mißstand erheblich, bez. die Sittlichkeit gefährdend ist, zu treffen, steht im Ermessen der Polizeibehörde. Die hierüber ergangene Entschließung ist im Rechtsmittelverfahren anfechtbar. Die polizeiliche Verfügung kann sowohl bei Mißständen, die sich bei Beschäftigung eigener wie fremder Kinder herausstellen, erlassen werden.

Die nach § 139 b von den Landesregierungen berufenen Aufsichtsbeamten haben auch die Berechtigung, die Betriebe zu revidieren, in denen Kinder beschäftigt werden. Zur Nachtzeit dürfen Revisionen durch diese Beamten wie durch die Polizeibehörden vorgenommen werden. In Privatwohnungen, in denen ausschließlich eigene Kinder beschäftigt werden, kann eine Nachtrevision nur dann erfolgen, wenn bestimmte Tatsachen vorliegen, die die Nachtbeschäftigung von Kindern begründen (z. B. erhebliche gesundheitliche Störungen, die auf Beschäftigung zur Nachtzeit schließen lassen).

In den Betrieben, in denen eigene Kinder beschäftigt werden, wird mit der Vornahme der Revisionen sehr vorsichtig vorgegangen werden müssen, da sich die Revision als ein Eingriff in die Familienrechte unter Umständen darstellt. An dieser Stelle mag besonders

darauf hingewiesen werden, daß in erster Linie neben den Eltern die Schule zur Mitwirkung bei der Überwachung berufen ist, und daß durch deren Unterstützung leichter sich eine Überwachung ermöglichen läßt, als durch die Polizeibehörde.

Der Landesgesetzgebung ist es nachgelassen, die Beschäftigung von Kindern in gewerblichen Betrieben noch weiteren Beschränkungen zu unterwerfen, als es durch das Reichsgesetz vom 30. März 1903 geschehen ist (§ 30 des Gesetzes).

10. Ausführungsbestimmungen. Bei Abweichung der Ortszeit von der durch das Reichsgesetz am 12. März 1893 (RGBl. 1893, S. 93) festgelegten gesetzlichen Zeit können Änderungen über Anfang und Ende der zulässigen täglichen Arbeitszeit von der höheren Verwaltungsbehörde nachgelassen werden, wenn der Unterschied zwischen der gesetzlichen und der Ortszeit mehr als eine Viertelstunde beträgt. Es dürfen die Abweichungen jedoch nicht mehr als eine halbe Stunde betragen. Auf die Dauer der Beschäftigung hat die Anordnung keinen Einfluß.

Die Landeszentralbehörde bestimmt, welche Behörden in jedem Bundesstaate als Schulaufsichtsbehörden, Polizeibehörden und Ortspolizeibehörden im Sinne des Reichsgesetzes vom 30. März 1903 anzusehen sind.

In den § 23—29 des Gesetzes sind Strafbestimmungen enthalten. Auf diese Bestimmungen genügt es an dieser Stelle mit der Maßgabe hinzuweisen, daß die angedrohten Strafen an Stelle des Betriebsinhabers den Betriebsleiter, sofern dieser die Bestimmungen übertritt, trifft. Eine Bestrafung beider ist nur dann zulässig, wenn die Übertretung mit Vorwissen des Betriebsinhabers begangen oder wenn er es an der genügenden Beaufsichtigung hat fehlen lassen.

Germanische Totenreiche.

Von **Gustav Pflugk**, Leipzig.

Der Tod, dieses größte und unheimlichste aller Rätsel, hat von jeher die Phantasie aller Völker und aller Zeiten mit magischer Gewalt in seinen Bannkreis gezogen, insbesondere war es die Frage nach dem Schicksal der Verstorbenen, die den Menschengeist unablässig beschäftigte und auf die er eine befriedigende Antwort zu finden suchte. Sieht man die einschlägige Literatur daraufhin durch, so ergibt sich die auffallende Tatsache, daß bei größter Verschiedenheit im einzelnen doch alle Völker fast ausnahmslos in dem einen großen Gedanken, dem einen mächtigen Urgefühl übereinstimmen, daß der Tod das Leben nicht endet. Schon bei den auf niedrigster Kulturstufe stehenden Völkern tritt uns diese Vorstellung in mehr

oder minder ausgeprägter Form entgegen, und auch in der Urzeit unſeres Volkes muß, wie zahlreiche Gräberfunde in ſtummer, aber treueſter Weiſe bezeugen, der Glaube vom Fortleben des Menſchen nach dem Tode geherrſcht haben.

I.

In der älteren Steinzeit ſcheinen allerdings die Vorſtellungen vom Schickſal der Verſtorbenen noch ſehr unentwickelt, verworren und dunkel geweſen zu ſein; es ſind uns keine Gräber erhalten geblieben, und die Toten ſind jedenfalls ohne beſondere Bräuche in der Erde verſcharrt worden. Auch in der jüngeren Steinzeit ſteht der Unſterblichkeitsglaube unſerer Vorfahren noch auf einer ſehr kindlichen Stufe. Man denkt ſich den Toten in dem ihm errichteten feſten Grabhauſe fortlebend, ſolange ſein Körper der Zerſtörung trotzt, und iſt beſtrebt, ihm den Aufenthalt in dieſer dunklen Wohnſtatt ſo angenehm wie möglich zu machen. Deshalb zündet man in den aus mächtigen Felsblöcken gefügten Grabkammern und Rieſenſtuben von Zeit zu Zeit Feuer an und gibt dem Toten Speiſe und Trank und allerlei Gerät, das ihm im Leben lieb und wert geweſen iſt, mit in das Grab.[1]) Da aber die Erfahrung lehrte, daß der Leichnam doch nur eine verhältnismäßig kurze Zeit vor der Verweſung geſchützt werden konnte, ſo hört man allmählich wieder auf, ein Grabhaus zu errichten, und damit ſchwindet auch der Glaube an ein Fortleben des Toten in dieſem. Dafür ringt ſich nach und nach die bei weitem edlere Vorſtellung zu immer größerer Klarheit durch, daß nur die Seele fortlebt, eine Vorſtellung, die im Laufe der Bronzezeit zu voller Herrſchaft gelangt und von da an auch die herrſchende bleibt.

Der Tod endet das Leben nicht, erklang es alſo von neuem, aber mit tieferer Bedeutung und größerer Kraft als zu jener Zeit, da man ſich das Leben eine beſtimmte Zeitlang im Grabhauſe fortgeſetzt dachte. Der Tod trennte nur die Seele vom Leibe, und dieſe lebte als ein zweites Ich des Menſchen weiter. Sie konnte dann mannigfache Geſtalten annehmen, bald Tier-, bald Menſchengeſtalt, vor allem dachte man ſie ſich aber als ein luftiges Gebilde, als Hauch, Atem und, ſofern ſie dem Auge ſichtbar wurde, als Rauch,

---

[1]) Dieſer Glaube und Brauch erinnert lebhaft an den Totenkult der alten Ägypter. Auch dieſe dachten ſich den Toten im Grabhauſe fortlebend und ſuchten deshalb „die ewigen Häuſer“ möglichſt groß und wohnlich zu geſtalten und mit allem auszurüſten, was der Tote bei Lebzeiten als Bedürfnis empfunden hatte. So ſtanden und lagen hier Möbel und Geräte aller Art für den täglichen wie gelegentlichen Gebrauch bereit, Waffen, um ſich gegen Feinde zu verteidigen, Schriftſtücke, um die Langeweile zu vertreiben, Papyrusrollen mit magiſchen Formeln gegen Dämonen, männliche und weibliche Gefährten, um die Einſamkeit des Grabes zu beleben, und vor allem Speiſe und Trank. (Vgl. Wiedemann: Die Toten und ihre Reiche im Glauben der alten Ägypter.)

Dunst oder Nebel. Diese gemeingermanische Vorstellung vom Wesen der Seele wird nicht nur bezeugt durch die Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung, sondern auch durch den noch heute herrschenden Volksglauben, ist es doch vielfach noch Sitte, beim Eintritt des Todes ein oder mehrere Fenster, die Tür, die Luke zu öffnen oder gar einige Dachziegel abzudecken, damit die Seele bequem hinwegfliegen könne. Man jagt sie sogar hier und da durch Wehen von Tüchern hinaus und ruft ihr nach: „Geh hin und pfludere", d. h. flattere. [1])

Die Seelen der Verstorbenen gesellten sich nach altgermanischem Glauben dem großen Geisterheere zu und zogen mit diesem als körperlose Wesen durch die Lüfte. Dieses große Heer der Seelen zeigte sich besonders zu gewissen Zeiten, in Wind und Sturm merkte man sein Nahen, und schon frühzeitig müssen unsere Ahnen diese Scharen mit dem Totengotte oder der Totengöttin, mit einem Winddämon, in Verbindung gebracht haben, der dann die Führung über diese unsteten Geister übernahm. Unter solcher Führung begegnen wir ihnen sehr oft in der Volkssage (Wilde Jagd, wütendes Heer). Von Haus aus ist der Führer aber schwerlich dagewesen, findet sich doch neben dem geführten Heere in allen germanischen Ländern noch bis heute das führerlose. [2]) Lebten aber die Seelen nach dem Tode im Wind und Sturme fort, so mußte auch für sie ein Ort der Ruhe da sein, an dem sie waren, wenn in der Natur Windstille herrschte. Ursprünglich mag man sich wohl die Wolke, das scheinbar Feste im Himmelsraum, oder eine jenseit der Wolken liegende lichte Region als Aufenthaltsort der in die Höhe schwebenden Seele gedacht haben. Da aber die Wolkengebilde keinen Vergleich näher legten als den mit Bergen, so bezeichnete man sie nicht selten als solche und damit auch das Totenreich. Schließlich verlegte man, da auch der Germane nach festeren, konkreteren Anhaltspunkten für seinen Glauben strebte, das Totenreich in das Innere bekannter Berge, in das Innere der Erde, und so entstand der Glaube an ein Reich der Toten in der Unterwelt, über das die Gottheit der Unterwelt herrschte.

Aus der Edda, der heiligen Schrift der Skandinavier, tönt uns die früheste Kunde altgermanischer Vorstellungen vom Jenseits entgegen. Danach lag das Reich der Todesgöttin Hel tief unten gen Norden unter einer Wurzel des Weltbaumes Yggdrasil. Es war ein unterirdischer, feuchter, kalter Raum, durchrauscht von zwölf brausenden Strömen, nur stellenweise matt erhellt von leuchtendem Golde, d. i. Feuer, sonst aber in dichte Finsternis gehüllt, daher auch Niflheimr oder Niflhel, d. i. Nebelwelt, Nebelhölle, genannt. Neun Nächte lang ritt der Götterbote Hermodr, als er zu

[1]) Vergl. Wuttke, Der deutsche Volksaberglaube der Gegenwart. § 725.
[2]) Vgl. E. H. Meyer, Germanische Mythologie. S. 236 ff.

dem toten Baldr geschickt wurde, durch dunkle, tiefe Täler, worauf er zu dem das Reich des Todes von dem des Lebens trennenden Flusse Gjöll und zu der über ihn führenden, mit leuchtendem Golde gedeckten Brücke kam, aber erst weit jenseits, tiefer und nördlicher, lag das düstre Reich, wie ihm die die Brücke hütende Jungfrau Modgudr sagte. Es war umgeben von dem Val- oder Helgrindr, einem gewaltigen Eisengitter, und in ihm erhob sich Hels Haus, ihr hoher Saal. Das Leben, das die Toten hier führten, dachte man sich in der Hauptsache als eine Fortsetzung des irdischen. Vornehmen Ankömmlingen ward ein würdiger Empfang bereitet. Zu Ehren Baldrs sind z. B. die Bänke mit Ringen besät und die schönen Dielen mit Gold bedeckt. Met ist für ihn gebraut, der klare Trank steht da vom Schilde bedeckt; er selbst aber nimmt nach seiner Ankunft in Hels Halle den Hochsitz ein.

Hels Reich ist also ursprünglich durchaus kein Ort der Qual und Strafe. Alle Menschen gehen in ihr Reich ein, selbst die edelsten und trefflichsten, wie Baldr und Brunhild. Noch im 10. Jahrhundert (915), beim Siege der Sachsen über die Franken, singen die Spielleute: „Wo gäbe es wohl eine Hölle so groß, daß sie die ganze große Wal zu bergen vermöchte." Die Gefallenen waren doch sicher nicht lauter verdammenswerte Bösewichte. Von einer Belohnung der Tugend weiß der Unsterblichkeitsglaube der Germanen nichts, auch lehrt er keine Bestrafung derer, die im Leben einmal Böses getan haben. Dagegen entsprach es dem ausgeprägten Rechtssinn unserer Vorfahren, daß Übeltäter, die dem weltlichen Gericht entgangen waren, nach dem Tode bestraft wurden. So heißt es in der Edda und zwar Völuspa (Offenbarung der Seherin) 42, 43:

Einen Saal sah sie (die Vala) stehn
Der Sonne fern
In Nästrand (Leichenküste);
Nordwärts sind die Türen gekehrt,
Eitertropfen fallen
Durch die Fenster nieder,
Der Saal ist umwunden
Mit Schlangenrücken.

Da sah sie waten,
In starrenden Strömen
Meineidige Männer
Und Meuchelmörder;
Da sog Nidhöggr (ein Drache)
Die entseelten Körper,
Zerfleischte der Wolf die Männer.

Nordische Phantasie hat gar schreckliche Bilder von diesem Fluß entworfen; sie nennt ihn den fürchterlichen, der über Schwerter und Schneiden strömt, der voller Speere wimmelt, die die Leiber der Übeltäter zerfleischen. Er ist so breit, daß keines Hornes Schall hinüberreicht, und sein Wasser ist von so grimmiger Kälte, daß alles sich in ihm sogleich entzündet.

Diese Idee einer giftgeschwängerten Wasserhölle tritt aber in späterer Zeit völlig hinter die unter christlich-orientalischer Einwirkung entstandene einer Feuerhölle zurück. War den Germanen

das Durchwaten grimmig kalter Ströme, deren eiskalte Wogen wie Gift und Schwerter stachen, eine wahre Höllenqual, so ist in heißen Ländern, wo alles nach Kühlung lechzt, gerade glühende Hitze das Hauptmittel der Bestrafung. So in der brahmanischen Theologie. Das Reich des Todesgottes Yama, in welchem Gute und Böse wie bei Hel unterschiedslos Aufnahme fanden, wurde zu einem Ort der Feuerpein, in deren Ausmalung brahmanische Phantasie das Ungeheuerlichste geleistet hat. Dasselbe gilt auch von der altägyptischen Eschatologie, aus welcher durch den Kanal des Judentums die gleichen phantastischen Vorstellungen bei den Völkern Europas eingebürgert wurden. Einen äußerlichen Anknüpfungspunkt fanden sie bei den Germanen. Das im Norden befindlich gedachte Totenreich galt zwar aus naheliegenden Gründen als ein Sitz winterlichen Frostes, aber am Südende der Welt dachte man sich in Muspell oder Muspellheimer eine Welt voll Flammen, licht und heiß, glühend und brennend, in der es nur die Eingeborenen auszuhalten vermochten; Menschen gingen nicht in sie ein. An dieser in der Phantasie der germanischen Völker also schon vorhandenen Vorstellung fand die Idee einer Hölle im christlich-mittelalterlichen Sinne einen willkommenen Anknüpfungspunkt. So weiß bereits der Dichter des Heliand im 9. Jahrhundert einmal von einer heißen, ein andermal von einer schwarzen Hölle zu berichten; beide Epitheta widersprechen sich streng genommen, außerdem wurzelt die eine Bezeichnung in christlichen, die andere in heidnischen Vorstellungen, aber darüber geht die volkstümliche Phantasie ungestört hinweg. Seit der Bekehrung zum Christentum verband sich natürlich im Volksbewußtsein mit dem Begriff von Hels Reich, der Hölle, auch der von Pein und Strafe, es wurde der Aufenthaltsort der Verdammten. Im 13. Jahrhundert hatte sich diese Bedeutung festgesetzt.[1])

Hel selbst, die Beherrscherin des Totenreiches, war Lokis und einer Riesin Tochter. In der späteren, christlichen Einfluß verratenden Volkssage wird ihr eine schreckenerregende Gestalt zugeschrieben; sie ist halb schwarzblau, halb fleischfarben, von gräßlichem Aussehen. „Mühe und Plage heißt ihr Saal, Hunger ihr Tisch, Mangel ihr Messer, Faulenzer ihr Knecht, Verderben ihr Tor, Geduldermüder ihre Schwelle.“ Sie reitet in Pestzeiten auf dreibeinigem Pferde umher und würgt die Menschen, heißt es noch heute in Schleswig. Doch ist diese Vorstellung auch erst später entstanden; ursprünglich tötet Hel nicht, sie holt auch die ihr verfallenen Seelen nicht ab, noch sendet sie ihnen Boten, sie empfängt die Toten nur in ihrem Haus und hält sie darin fest, allerdings mit unerbittlicher Strenge, eher weinen selbst die Steine, wie es in der Edda heißt, als daß Hel herausgäbe, was sie einmal hat.

[1]) Vgl. Grimm, Deutsche Mythologie. 4. Ausg. S. 668.

Der Glaube, daß die Seelen Verstorbener in Bergen weilten, wurzelte so tief im Bewußtsein des Volkes, daß „in den Berg gehen" zum symbolischen Ausdruck für Sterben wurde. In die Berge, ins Totenreich wurden mitunter Menschen gelockt und kehrten nie wieder. Es sei erinnert an die weit verbreitete Sage vom lockenden Spielmann, der bald als Rattenfänger von Hameln, bald als Spielmann von Brandenburg, bald als Pfeifer von Belfan usw. auftritt. Aus der Auffassung der Berge als Aufenthaltsorte Verstorbener erklären sich auch die vielenorts bekannten Sagen von bergentrückten Kaisern und anderen Lieblingen des Volkes. Am bekanntesten ist ja die Kyffhäusersage von Friedrich II., den spätere Berichte zu Friedrich Barbarossa gemacht haben. Wie hier Kaiser Friedrich schlafend mit seinen Helden im Berge weilt, so wohnen in anderen Gegenden andere. Derselbe Friedrich ruht in einer Felsenhöhle bei Kaiserslautern, in Westfalen beim Dorfe Mehnen im Hügel Bablione Wedekind, in Geroldseck Siegfried, im Sudemerberge bei Goslar Heinrich der Vogelsteller, im Unterberg bei Salzburg Karl V. oder Karl der Große, in England König Artus, in Nordschleswig bei Mögeltönder und bei Kopenhagen unter dem Fels von Kronberg Holger Danske, in Schweden Olaf, in der Sarner Schanze oder im Isinger Andreas Hofer. In anderen Sagen sind es Frauen, die im Berge sich befinden, in noch anderen wird schlechthin erzählt, daß es bewaffnete Scharen wären, allein es wird ausdrücklich hinzugefügt, daß es animae militum interfectorum seien. Man pflegt diese Sagen von bergentrückten Kaisern, namentlich von Friedrich, als verblaßten Volksglauben alter Wodansmythen aufzufassen, und da alles nicht so recht zu dem nordischen Odin passen will, so gibt man ihm noch Frau Holle und Donar zur Gesellschaft mit in den Berg. Jedenfalls ist aber auch hier der schlichte Volksglaube an ein Fortleben der Seele im Berge der mythische Kern gewesen. Die Seele konnte nicht für immer aus der Welt geschwunden sein, und so ließ man sie in einem Berge fortleben, der sich in der Nähe befand und dem Volke als Aufenthaltsort der Verstorbenen bekannt war. Denn alle diese Sagen stammen aus den Gegenden, wo sie lokalisiert sind, obgleich die historische Gestalt meist gar keine nähere Beziehung zu dem Orte gehabt hat. Und wie konnte sich die Volksphantasie einen Kaiser, zumal einen kriegerischen, anders denken, als umgeben auch nach dem Tode von den Scharen, die er im Leben zum Siege geführt hatte und die für ihn gefallen waren!

Aus demselben echt germanischen Volksglauben ist aber auch die nordische Vorstellung von Walhall hervorgegangen. Sie ist eine im germanischen Norden zur Zeit der Wikinger (etwa in der ersten Hälfte des 9. Jahrhunderts)[1] ausgebildete poetische Form

[1] Vgl. Schullerus, Zur Kritik des altnordischen Valhollglaubens.

von der allgemeinen Überzeugung, daß der Mensch sein Erdenleben nach dem Tode fortsetze. Da aber Odin der Gott der Schlachten war, zugleich sein Wohnsitz in Bergen gedacht wurde, so brachte man Walhall und deren Bewohner mit ihm in engsten Zusammenhang. Walhall selbst war von Haus aus nichts anderes als der Totenberg, wie noch bis heute sich in Schweden Berge mit Namen Walhall finden. Die Krieger der Wikingerzeit wollten auch nach dem Tode Schlachten schlagen und Gelage feiern, so machten sie Walhall zu einem herrlichen Kriegerparadiese, in das nur im Kampfe gefallene Helden mit ihrem Gefolge eingehen konnten. Die Seelen der Knechte gingen in Tors Reich ein, der ursprünglich, wie der indische Gewittergott, namentlich im Norden (insbesondere in Norwegen) als Herrscher eines allgemeinen Totenreichs gedacht wurde. Volkstümlich ist diese Lehre nie geworden, dafür haben die nordischen Hofskalden Walhall mit um so höherem Glanze geschmückt. Namentlich in der Grimnismal wird sie uns ausführlich beschrieben. Der Dichter schildert sie als herrliche Burg, die in Gladheim, „der Welt der Freude", liegt. Ihr Dach ist mit Gold bedeckt, daher heißt sie die Goldglänzende. Ein Wolf hängt am westlichen Tore, darüber schwebt ein Adler, das Wappenschild des Herrn. Das Innere ist nach echter Kriegerweise ausgeschmückt: Speere und Schilde hängen an den Wänden, Brünnen bedecken die Bänke. Sie besteht aus vielen Hallen, und durch mehrere Hundert Türen gehen die Einherier aus und ein. Nach außen ist sie durch das Tor Valgrind und den Fluß Valglaum abgeschlossen. Auf dem Dache der Burg weidet die Ziege Heidrun, aus deren Eutern den Einheriern der Met zuströmt. Sie frißt vom Baume Laerad, der sich vor der hohen Halle erhebt. In dieser prächtigen Burg thront Odin wie ein König, ihm zu Füßen seine beiden Wölfe Geri und Freki, auf den Schultern seine Raben Huginn und Muninn, die ihm alltäglich am frühen Morgen Kunde von dem bringen, was sich in der Welt zugetragen hat. Er ist von anderen Göttern und Göttinnen umgeben. Unzählig sind die Scharen der Einherier, die tagtäglich aus den 540 Toren ausziehen, um sich am Kampfe zu erfreuen. Zurückgekehrt, harrt ihrer treffliche Kost und guter Trank. Andhrimnir, der Koch, hat im Kessel Eldhrimnir den allabendlich sich verjüngenden Eber Soehrimnir gebraten, dessen Fleisch die Kämpfer genießen, während Odin nur vom Wein lebt. Walküren kredenzen den Helden das Horn wie beim königlichen Julfeste. Sie sendet auch Odin aus, die Helden, namentlich Könige, in seine Genossenschaft zu entbieten. So war das nordische Kriegerparadies durch Dichterphantasie prächtig ausgeschmückt und wohl geeignet, die Lust zum Kampfe, aus der es selbst hervorgegangen war, zu mehren und zu wecken.

Ein schwaches Echo der Tafelfreuden Walhalls scheint sich in

der seit der Reformation auftauchenden Vorstellung des Totenreiches als eines Gasthauses, des Nobiskruges, ein Wort, dessen erster Teil zurzeit noch nicht genügend erklärt ist, erhalten zu haben. So heißt es in den „Bayrischen Sagen": In der Hölle gibt es einen Ort, wo diejenigen hinkommen, die auf der Welt keinen erschlagen, keinen Raub noch andere schwere Verbrechen begangen haben. Allda sitzen die lustigen Brüder all in einer pechschwarzen Rauchkammer, die ist von Spanlichtern erhellt; einschenken und Span putzen müssen die Teufel. Da trinken sie Bier und Schnaps, schnupfen Brasil, rauchen Dreikönigsknaster; karten, paschen, beluxen einander; zerkriegen sich, raufen, werden wieder gut miteinander, ringen, häkeln, singen Schnaderhüpfeln.[1]) Große Herren, reiche Bierbrauer und Wirtinnen sind unter ihnen; man hört das Erklingen der Becher und das Fallen aller Neune, wenn sie Kegel schieben. Ihre Karten, Würfel und Damenbrette sind von Eisen, aber glühend, ihre weißen Rosse stehen in der Nähe.[2]) Selbst den Himmel dachte man sich bis herauf ins 16. Jahrhundert hier und da noch als einen Ort, da man fröhlich zechen könne. So hoffte der mecklenburgische Ritter Molken in Dobberan nach seinem Tode mit seinem Herrn Jesu Christ tüchtig „kalte Schale zu saufen", wie sich seine Grabschrift drastisch ausdrückt.[3]) Daß auch die kriegerische Seite des nordischen Paradieses noch bis tief hinein ins Mittelalter unter christlicher Hülle fortlebte, wird bewiesen durch die Vorstellung, daß Christus gleich Odin in der Burg des Himmels thront und nur denjenigen Einlaß gestattet, die in seinen Schlachten als seine Gefolgsleute gekämpft und geblutet haben.

Auch von Hels Reich, in das ja ebenfalls wie in Tors, des nordischen Totengottes, Haus alle Toten eingingen, lösten sich im Laufe der Zeit besondere Totenreiche los. Sehr nahe lag es, ein wässerichtes Totenreich für die Seelen Ertrunkener anzunehmen. Ein solches war das der altarischen, anfangs in den Wolken gedachten Rahana oder Rân, der eigentlichen Herrin des flüssigen Elements, welche neben ihrem Gatten Ägir in den Tiefen der See in goldschimmerndem Palast wohnte und die Ertrunkenen in einem Netz, dessen Maschen niemand entschlüpfte, an sich zog. Obwohl Rân hin und wieder als grausames, fühlloses Weib bezeichnet wird, deren Beutegier groß ist, ist der Aufenthalt in ihren Sälen doch

---

[1]) Panzer, Bayrische Sagen. I. 97.
[2]) Schönwerth, Aus der Oberpfalz. III, 121. 142.
[3]) Sie lautet:

Wiek, Düwel, wiek wiet von my!
Ick scher my nich en Haar um dy;
Ick bin en Meckelbörgsch Edelmann,
Wat geit dy, Düwel, min Supen an?
Ick sup mit mim Herrn Jesu Christ,
Wenn du Düwel ewig döften müst;
Ick sup mit em ne söte Kolleschal,
Wenn du sittst in de Höllenqual.
Drum rad ick: wiek, lop, renn un gah,
Eh, by dem Düwel! ick toschlah!

'eineswegs trostlos. Wer im Kampf mit den Gewalten des Meeres :rliegt, wird freundlich aufgenommen und bewirtet. Um die Mitte ıes 11. Jahrhunderts singt der Isländer Sneglu-Halli, den Unter- ıang seines Schiffes voraussehend: „Deutlich sehe ich, wie ich bei Rân sitze; einige sind beim Schmaus mit den Hummern; klar ist's, ıaß man beim Dorsche gaste." Wir dürfen uns das Verhältnis ıer Ertrunkenen zu Rân ähnlich denken, wie das der im Kampf ıefallenen Helden zu Odin.

Daß das Andenken Râns bei den mittel- und süddeutschen Stämmen in Anbetracht der Ferne des Meeres sich nicht erhalten ıat, darf nicht wundernehmen, aber auch in den germanischen Küstenländern ist die Erinnerung an sie fast spurlos verschwunden, ıur ein belgisches Märchen scheint diese ungetrübt zu bewahren.[1]) Danach sah ein armer Fischer am Andreasabend ein Flämmchen uf den Wellen umhertanzen, dann ans Land huschen und an den Trümmern einer Hütte herumfahren. Furchtsam will er sich schon ntfernen, da hört er seinen Namen rufen, und gleich nachher steht in blasser Mann in fremder Kleidung da, der ihn bittet, ihn doch u erlösen. Der Fischer will aber nicht und entfernt sich. Erst am Indreasabend des nächsten Jahres läßt er sich, durch mancherlei Inglücksfälle mürbe gemacht, gegen das Versprechen einer guten Belohnung dazu bewegen, mit einem Ringe, den der Mann ihm egeben, einen Büchsenschuß weit ins Meer hinauszugehen, von rei umgestülpten Töpfen den mittelsten aufzuheben und dann urückzueilen. Je tiefer er dann ins Meer hinabzusteigen wähnt, m so weniger Wasser gewahrt er. Er findet vielmehr eine schöne Wiese, auf welcher Hunderte von Jünglingen fröhlich singend mit ichter Sichel Gras mähen. Wohl erkennt der Fischer unter ihnen ıanch alten, vor langer Zeit ertrunkenen Bekannten, doch kehrt r sich an nichts und geht weiter. Da trifft er auf ein schönes Haus, us welchem eine schöne Frau ihm entgegeneilt und ihn als den ıng und sehnlich erwarteten Liebsten begrüßt. Er geht jedoch un- eirrt auf die Töpfe zu, welche einige Schritte weiter stehen, und irft den mittleren um. Da erhebt die Frau ein lautes Geschrei, ie Jünglinge fallen über ihn her, aber eine mächtige Hand zieht ın empor ans Land, wo er nach seinem Erwachen aus tiefer Ohn- ıacht einen ledernen Sack mit Gold und Edelgestein vorfindet.

Dieses Totenreich der Meeresgöttin Rân hat große Ähnlich- it mit dem Holdas oder Frau Hollens, die namentlich in Mittel- :utschland verehrt wurde.[1]) Deren Reich liegt ebenfalls unter Wasser, in Seen und Teichen, in Quellen und Brunnen, und wird st stets als ein freundlicher Ort geschildert. Inmitten blumen-

[1]) Vgl. J. W. Wolf, Beiträge zur deutschen Mythologie. I, 195 ff.

[1]) Vgl. hierzu: Grimm, a. a. O. S. 220 ff., Wuttke, a. a. O. § 23 ff., Mannhardt, Germanische Mythen. S. 255 ff. u. a. m.

geschmückter Wiesen und fruchttragender Gärten liegt Frau Hollens Haus, die ebenfalls wie Rân in alter Zeit als eine Frau von wunderbarer Schönheit beschrieben wird. Zu ihr läßt man namentlich Kinderseelen eingehen, aber auch Personen von Verdienst und Würdigkeit sitzen der Sage nach in Brunnen, so soll z. B. Kaiser Karl in einem Brunnen zu Nürnberg sitzen. Anderenteils weist aber die Volkssage Frau Hollen auch sehr oft Berge als Wohnsitz an, ganz besonders gilt der Hörselberg seit alter Zeit als einer ihrer Lieblingssitze. Hier wird sie mit den Seelen weilend gedacht, wenn sie nicht mit ihnen durch die Lüfte zieht. Sie erscheint als Todesgöttin, zu der alle Gestorbenen eingehen, nimmt also die gleiche Stellung ein wie die nordische Hel. Der deutsche Geist hat ihr aber gemütliche Seiten abzugewinnen vermocht. Während Hel eine Gestalt von hoher Majestät und größter Unerbittlichkeit ist, erscheint Frau Holle den Thüringern, Hessen und benachbarten Volksstämmen, die in der Göttin der Unterwelt zugleich die ewig schaffende Naturkraft verehrten, im Lichte einer wirtschaftlichen Hausfrau. Schneit es, so schüttelt Frau Holle die Betten auf oder rupft die Gänse; nebelt es, so hat Frau Holle Feuer im Berge; nach einer verregneten Woche erwartet man an ihrem Ende gutes Wetter, denn: Frau Holle muß zum Sonntag ihren gewaschenen Schleier trocknen. Andernorts denkt man sie sich spinnend im Berge und schließlich gar als Haushälterin Kaiser Rotbarts im Kyffhäuser. Anknüpfend an den Namen Holda als der gütig hervorbringenden Naturkraft, tritt später die erotische Seite im Wesen der Göttin stark hervor, in der gelehrten Welt des 15. und 16. Jahrhunderts wird sie geradezu mit Venus identifiziert. Ihren berühmtesten Ausdruck hat diese Seite ihres Wesens in der Tannhäusersage gefunden, wo Frau Venus durch ihre Stimme den fränkischen Rittersmann auf dem Wege zur Wartburg in den Hörselberg lockt, um mit ihm der Liebe zu pflegen. (Vgl. Rân.) Teils in Anknüpfung an die verführerische Seite ihres Wesens, teils, weil die Totenreiche der heidnischen Gottheiten zur christlichen Hölle wurden, galt später auch der Hörselberg und mit ihm andere als Wohnsitze der Frau Venus verschriene Berge als Straforte verdammter Seelen. So läßt die Sage im Fegefeuer des Hörselberges u. a. auch einen König von England, den Gemahl der frommen Reinswiga, und den Landgrafen Ludwig den Eisernen von Thüringen schmachten.

II.

Wie wir schon hier und da angedeutet haben, dachten sich unsere heidnischen Vorfahren das Leben nach dem Tode ganz ähnlich dem irdischen. Der Verstorbene hatte auch im Totenreiche die gleichen Bedürfnisse und Neigungen wie zu Lebzeiten, und die Überlebenden hatten Sorge zu tragen, daß er seine Bedürfnisse befriedigen

ınd seinen Lieblingsbeschäftigungen nachgehen konnte. So erklärt ich der Brauch der Totengaben. Aus der Steinzeit bereits findet nan Waffen, Handwerkszeug, Schmucksachen und Tongefäße in den Gräbern, und die folgenden Zeitalter setzten den alten Brauch fort; Trinkhörner, Würfel, Glasbecher u. dgl. m. treten zu den früheren Gegenständen. Die Westgoten senkten ihren König Alarich mit ɔielen Schätzen in das trocken gelegte Busentobett und beerdigten hren greisen König Theodorich in vollem Waffenschmuck angesichts ɔes feindlichen Heeres auf dem katalaunischen Schlachtfeld. Der Frankenkönig Childerich († 481) und der Langobardenkönig Alboin vurden in voller Wehr bestattet, der Franke mit seinem Rosse. Als der nordische Wiking den Ozean auf seinen Barken durchfurchte, ɔa gehörte sogar sein Schiff mit zu den Totengaben. Die Funde von Tune und Gokstad in Norwegen, wo sich in mächtigen, über zwanzig Meter langen Schiffen neben dem mit fürstlicher Pracht umgebenen Häuptling Sklavengebeine, Pferde-, Hunde-, Falkenskelette erhalten haben, sprechen für die Echtheit späterer Quellen, die gleiches berichten. Ja, selbst die Frau folgte in urgermanischer Zeit dem Gatten ins Grab nach, entweder freiwillig oder durch die Sitte genötigt. Nanna folgt Baldr, Brunhild tötet sich, um Sigurd zu begleiten, und von den Herulern berichtet Procopius den Brauch der Frauengrabfolge. Den Frauen gab man natürlich vor allem Schmucksachen und Toilettengegenstände mit, dann aber auch Schere und Messer, Spindel und Wirtel, Nadel und Faden usw., den Kindern Spielzeug und Blumensträuße. Und wie wir in Männergräbern nicht selten das edle Streitroß und mancherlei Jagdtiere finden, so in Frauengräbern, z. B. thüringischen, Reste von Singvögeln.

Diese Totengaben repräsentierten in ihrer Gesamtheit nicht selten einen hohen Wert, doch nahm man es zu manchen Zeiten nicht allzu peinlich mit der Grabausstattung. In den Gräbern der jüngeren Steinzeit finden sich häufig beschädigte Stücke, Beile ohne Schneide, zerbrochene Meißel und Bruchstücke von Speeren, oft alte, abgenutzte und wiederholt durch neue Behauung ausgebesserte Gerätschaften, zerbrochene Bernsteinperlen, die aufs neue durchbohrt worden sind, Beile, die durch flüchtige Bearbeitung eine neue, aber kaum verwendbare Schneide erhalten haben und ähnliches mehr. Nach Einführung der Leichenverbrennung (Bronzezeit) gab man den Toten oft statt der wirklichen Waffen verkleinerte Nachbildungen mit, z. B. Schwerter, deren Klingen bis zu 2 cm verkürzt sind. Sophus Müller meint in seiner vortrefflichen „Nordischen Altertumskunde", daß man — wenigstens in Skandinavien — solche Miniaturwaffen in die Gräber legte, weil größere Beigaben keinen Platz in der Urne hatten. Dies ist nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen, wenn man aber vor allem auch kostbaren Schmuck

durch winzige und geringwertige Nachahmungen ersetzt findet, so liegt der Gedanke doch recht nahe, daß die Anverwandten sich durch Darbringung dieser Gaben eines wirklichen Opfers entbinden wollten, eine Praxis, welche sich in bezug auf religiöse Spenden immer leicht entwickelt und bei tiefer- wie bei höherstehenden Völkern durch zahlreiche Beispiele belegt ist.[1]) In späterer Zeit scheint man aber die Toten wieder außerordentlich reich ausgestattet zu haben, schreibt doch die Sage Heinrich I. ein Verbot der verschwenderischen Leichenausstattung alter Art zu. Wenn hierin nun auch ein Wandel eintrat, der sich ja aus wirtschaftlichen Gründen ganz von selbst ergab, so hat sich doch die Sitte bis herauf in unsere Zeit erhalten. Sie läßt sich durch die Jahrhunderte verfolgen, sie ist gewandelt mit der Kultur des Volkes und hat deren Gewand angezogen, bis man endlich so weit gekommen ist, dem Toten Tabakspfeife, Handmesser und gefüllte Schnapsflasche (Weinhold, Altnordisches Leben), ja, selbst Regenschirm und Gummischuhe (Köhler, Volksbrauch im Vogtlande) mit in den Sarg zu legen.

Lange erhielt sich auch der Brauch, den Toten mit Speise und Trank zu versorgen, heidnisch-germanischem Glauben gemäß bedurfte er der Nahrung, wie jeder Lebende. Hier und da legt man dem Toten noch heute ein Stückchen Brot in den Sarg; Schüssel und Löffel, die sich in einzelnen Gegenden Norddeutschlands als

[1]) Den klassischsten Beweis für diese Praxis bietet der Totenkult der alten Ägypter. Sie brachten, wie wir schon erwähnten, den Verstorbenen anfangs wirkliche Geräte, Speisen und Getränke dar. Da aber an jedem Tage, mindestens aber an jedem Festtage, dem Toten Speisen und Getränke auf den Opfertisch gestellt werden sollten, so war es ganz natürlich, daß man bei der Kostspieligkeit dieser Einrichtung bald davon abging und die wirklichen Speisen und Getränke durch hölzerne, steinerne oder gemalte ersetzte, im festen Glauben, daß diese durch eine richtige Behandlung sich in wirkliche Nahrung verwandeln würden. In die Reihe dieser bildlichen Opfer gehören auch die eingemeißelten und gemalten Darstellungen, welche die Grabkammern schmückten. Diese hatten nicht nur den Zweck, das Gedächtnis der Hinterbliebenen an das Walten des Verstorbenen, der als Zuschauer immer wieder in den Reliefs abgebildet erscheint, wach zu erhalten, sondern ihnen vermochte der Tote durch magische Formeln Leben zu verleihen, so daß das Bild zur Wirklichkeit erstand. Dann sproßte das Korn auf dem Felde, das Feuer brannte, die Diener arbeiteten, und der Verewigte saß dabei und freute sich der regen Tätigkeit, die zu seinem Nutz und Frommen sich vor seinen Augen abspielte. Was an Nahrungsmitteln hier entstand, war für seinen Tisch bestimmt, die Arbeit seiner Diener schützte ihn vor jeglichem Mangel, und die dargestellten Szenen ließen ihn die Freuden der Jagd in den Sümpfen des Niltals und so manchen fröhlichen Spiels immer von neuem genießen. — Aber man ging noch weiter. War es möglich, durch eine magische Formel den toten Bildern Leben einzuhauchen und Tiere aus Stein oder Ton in Lebewesen zu verwandeln, so mußte man all diese Dinge durch eine noch kräftigere Zauberformel auch aus dem Nichts entstehen lassen können. Und so glaubte man denn schließlich auch seiner Pflicht genügt zu haben, wenn man etwa folgende Worte am Opfertisch einmeißelte oder in feierlicher Weise sprach: „Tausend Brote, tausend Weinkrüge, tausend Rinder, tausend Gewänder für den Verstorbenen N. N.“

ibliche Totengabe finden, sollen wohl ebenfalls Speisespenden an-
)euten. In altdeutschen Gräbern findet sich fast stets wenigstens
:in irdenes Gefäß zu Kopf oder Füßen des Beerdigten, ebenso in
)en nordischen Riesenstuben der Steinzeit, in späterer Zeit aber
vard dem Toten häufig ein vollständiges Speise- und Trinkservice,
vie es zu einer wohlgedeckten Tafel gehörte, mitgegeben. Aus
Resten von Nahrungsmitteln, die man bisweilen gefunden hat, geht
)ervor, daß die Gefäße nicht leer beigesetzt wurden. So fanden sich
n nordischen Gräbern Skeletteile von Schweinen und Schafen,
Fischen und Geflügel, und der Abt Augustin Calmet zu Senon
neldet: Wir haben in der Raritätenkammer unseres Klosters irdene
Gefäße und Teller, auf denen noch Knochen von Ferkeln und Hüh-
:ern zu sehen sind. Sie sind tief unter der Erde der Klosterkirche
)es heiligen Mansuetus zu Toul aufgefunden worden und beweisen,
)aß man hier einst den Leichen Speise und Trank beigesetzt hat.
Mitunter wurden die Toten sogar in der Stellung von Essenden
)estattet. So saßen in einem Hügel bei Neudorf in Bayern fünf
Skelette um ein Gefäß herum, in dem sich Knochen befanden, wäh-
:end zur Seite zwei lange, eiserne Messer lagen. In den Ala-
nannengräbern bei Oberflacht am Lupfen in Württemberg fanden
ich fast immer Schalen mit Haselnüssen, und in den ostdeutschen
Leichenfeldern zwischen Elbe und Weichsel, den früheren Wohnsitzen
)er Vandalen, hat man kugelförmige Klumpen gefunden, laibklein-
irtig aus gestoßenem Korn und aus Tonerde zusammengebacken,
)on den Flammen des Leichenbrandes mitkalziniert, die man zweifel-
)os für Opferbrote anzusehen hat. Noch zu Sebastian Franks
Zeiten brachten, wie er berichtet, in Franken die Freunde, welche
)on nah und fern zum Begräbnis kamen, Wein, Mehl, Brot und
Licht für den zu Beerdigenden mit.

Als Reste dieser Sitte haben wir auch die noch heute stattfin-
)enden Leichenschmäuse anzusehen. Sie hatten ursprünglich nicht
)en Zweck, die Teilnehmer zu erfrischen, oder für gehabte Mühe-
valtungen zu entschädigen, sondern sie galten durchaus dem Toten,
hm sollte die Bewirtung zugute kommen. Daher wird selbst noch
n den abgeschwächten Formen sein Gedächtnis getrunken, für seine
Seelenruhe gebetet, von ihm geredet und sein Lob verkündet. In
)er Oberpfalz heißt es: Je mehr beim Leichenschmause getrunken
vird, desto besser, es kommt dem Toten zugute, und die Quedlin-
)urger Mönche sagten: Je mehr man bei Todesfällen schmause,
um so mehr würden die Verstorbenen gelobt. Ursprünglich aber
vird die Anwesenheit der abgeschiedenen Seele selbst bei der Fest-
lichkeit vorausgesetzt, ja, nordische Berichte erzählen, daß noch in
hristlicher Zeit die Toten an ihrem Mahle teilgenommen hätten,
vie man ja auch einen Stuhl an der Tafel frei ließ und ein Gedeck

für sie auflegte.[1]) Nach allgemeiner Anschauung wurde der Tote um so mehr geehrt, je zahlreicher die Teilnehmer am Leichenschmause waren. Isländische Quellen melden von Leichenschmäusen, an denen 1000, ja 1500 Mann teilnahmen. Nach Hülle und Fülle, d. h. nach Kruste und Krume aller zu einer Totenspende aufgebrauchten Brote, veranschlagt noch heute der oberdeutsche Landmann die seinem Verstorbenen nachgetragene Achtung.

Außer den erwähnten Totengaben fanden sich aber noch weitere, deren Bedeutung für den Verstorbenen wir nur verstehen, wenn wir uns noch einmal vergegenwärtigen, welche Vorstellungen vom Jenseits heidnisch-germanischer Anschauung entsprachen. Das Reich der Todesgöttin Hel lag, wie wir ausgeführt haben, tief unten gen Norden. Da nun Hel die ihr verfallenen Seelen nicht abholte, noch ihnen Boten sandte, so mußten die Verstorbenen den weiten, beschwerlichen Weg ins Totenreich allein zurücklegen, und deshalb war es nötig, sie entsprechend auszurüsten. Damit sie sich auf der Wanderung durch die dunklen Täler des Todes nicht verirrten, gab man ihnen Lichterzeuger mit. Feuerstein und Stahl trugen fast alle männlichen Gerippe bei sich, welche Lindenschmit in den Frankengräbern zu Selzen, unweit Oppenheim in Rheinhessen, untersucht und beschrieben hat. Wanderstäbe und Holzleuchter waren den Alemannenleichen zugelegt, welche W. Menzel im württembergischen Oberamt Tuttlingen aufgefunden hat. Wichtig war es ferner, den Toten für den weiten Weg mit neuen und besonders festen Schuhen zu versehen, noch jetzt glaubt das Volk, daß, wer der Leiche keine Schuhe mitgibt, sie ihr zehnfach erstatten müsse, und wer ihr schlechte mitgibt, bei dem läßt sie sich schlarpend hören. Altnordischer Brauch forderte, daß vor dem Schluß des Grabhügels noch ein Nächstverwandter hineinging und dem Toten den Helschuh festband, damit sich dessen Riemen nicht lösten. In den Alemannengräbern fand sich außer den Sandalenriemen bei manchen Leichen auf jeder Seite je ein Holzschuh in Form eines Leistens mit gebogener Spitze, kunstreiche Schnitzereien aufweisend, die wohl symbolische Darstellungen der schwierigen Wanderung auf den steinigen und dornigen Totenwegen sein sollten.

Auch Münzen wurden mitgegeben, da an der Geisterbrücke Gjallar oder bei der Fahrt über den Totenstrom ein Zoll erlegt werden mußte. War der Tote nicht im Besitze irgendwelchen Schatzes,

[1]) In Ostpreußen soll man am Abend des Begräbnistages im Sterbezimmer, in dem sich die Angehörigen und Nachbarn versammelt haben, einen Stuhl an die Stubentür setzen: der Tote kommt, um sich auszuruhen und sich die Versammlung anzusehen. Auch setzt man eine Tasse Kaffee für ihn hin: Vielleicht hätt' er App'tit darauf. (Lemke, Volkstümliches in Ostpreußen. I, 59.) Beim Leichenschmaus selbst läßt man einen Platz für den Verstorbenen offen und deckt auch für ihn. (Am Urquell. II,8 0.) Auf der kurischen Nehrung kostet der Tote von jedem Teller beim Leichenschmause. (Globus 82, 291.)

o mußte er mit Gliedern seines eigenen Körpers bezahlen.[1]) Des-
halb wurden den Leichen, nicht bloß verstümmelten, Ersatzglieder
mit ins Grab gegeben, hölzerne Füße, Hände und wirkliche Toten-
chädel. Damit war der Gefahr vorgebeugt, an der Totenbrücke
oder am Totenflusse ohne Zoll und im Totenreiche verstümmelt
erscheinen zu müssen. Das letztere war aber insofern von größter
Wichtigkeit, als nach germanischem Glauben körperliche Vollkommen-
heit und Wohlgestalt Voraussetzung für ein glückliches Leben im
Jenseits war. In dem norwegischen Liede Draumakvaethi[2]), einer
neueren Rezension des alten Eddaliedes Solarljód, worin aber
viele Züge erhalten sind, welche einen weit älteren und mehr heid-
nischen Text als das Solarljód zur Grundlage haben, ist von den
Gefahren der Gjallarbrücke die Rede. Es heißt, daß dort der Hund
beiße, der Wurm steche, der Stier stehe und stoße. „Selig, wer in
der Geburtswelt den Armen gibt eine Kuh, er braucht nicht
schwindlig zu gehen auf der hohen Gjallarbrücke", er findet hier
eine Kuh, die ihn sicher hinüberleitet. Selig auch, wer den Armen
Brot und Korn gibt, er findet diese Gaben in jener Welt wieder,
um damit den Hunger des Höllenhundes, die Gefräßigkeit des
Stieres zu stillen und ihre Wachsamkeit einzuschläfern.

Auch die übrigen Grabbeigaben konnten dem Verstorbenen
schon auf der Wanderung ins Totenreich dienlich sein. Die Speisen
waren Wegzehrung, der Waffen konnte er sich bedienen, um etwaige
Angriffe abzuwehren, und Schiff, Roß oder Wagen erleichterten
ihm das Fortkommen. Der in der Bravallaschlacht gefallene König
Harald Hilditönn wird mit Roß und Wagen beerdigt, Ring von
Schweden gibt seinen eigenen Sattel mit ins Grab und sagt dem
Toten: er möge nun tun, wie er wolle, nach Walhall fahren oder
reiten.

Die Sitte, dem Toten Lichterzeuger mitzugeben, finden wir
noch heute in den hier und da üblichen Kerzenspenden, so wird im
Erzgebirge dem Toten eine Kerze in den Sarg gelegt, noch all-
gemeiner aber hat sich im Volke die Totenmünze als Totengabe er-
halten. Sie ist noch jetzt überall in Deutschland zu finden.[3]) Inter-
essant ist, welche Deutung sie im Laufe der Zeit gefunden hat. Ur-
sprünglich ist sie nichts anderes als eine Ersatzgabe, wie Erwin
Rohde in seiner „Psyche" neuerdings überzeugend nachgewiesen
hat.[4]) Der Tote konnte beanspruchen, seine gesamte Habe mit ins

[1]) Nachklänge dieses Glaubens finden sich in verschiedenen Sagen, so heißt es in einer niederländischen: Wer über die Schelde setzen will, muß dem Riesen die rechte Hand zum Zoll lassen. Bei Zingerle (Märchen I, 2.) sagt der Riesen-fährmann zum Soldaten: „Ich zerreiße dich, und dann ist alles bezahlt."

[2]) Zeitschrift für deutsche Mythologie. IV, 429 f.

[3]) Wuttke, a. a. O. § 734.

[4]) Rohde, Psyche. S. 281 Anmerkg. und S. 702, vgl. auch: Archiv für Religionswissenschaft. II, 295 ff.

Grab zu bekommen, insbesondere alle seine Schätze, aber aus wirtschaftlichen Gründen tritt schon frühzeitig ein mehr oder weniger bescheidener Ersatz ein, der sich schließlich in den meisten Fällen auf ein paar Münzen beschränkt. Später wird die Totenmünze zum Fährgeld oder Brückenzoll, und in christlicher Zeit verwandelt sie sich in eine Peterssteuer, die von den Verstorbenen dem Torwart der Himmelspforte zu entrichten ist. Daher fand man in Christengräbern zu Trier aus dem dritten Jahrhundert Gerippe mit einem silbernen Groschen und in Steinsärgen aus dem fünfzehnten Jahrhundert Schädel, in deren Mundhöhlen kleine Silbermünzen lagen. In einem Schädel aus den zwischen Vivis und La Tour gelegenen Burgundionengräbern stak sogar ein Geldstück mit der Inschrift: Tributum Petri. Hier und da gilt die Totenmünze auch als Zehrpfennig für die lange Reise ins Jenseits, und schließlich trifft man auch die Deutung an, daß durch sie dem Toten sein Eigentum rechtlich abgekauft werde, eine Auffassung, die der ursprünglichen Bedeutung der Totenmünze wieder sehr nahe kommt.

Alles, was dem Toten mitgegeben wurde, gewährten ihm die Menschen aber nicht nur um seinet-, sondern auch um ihretwillen. Nach den Vorstellungen des noch heute herrschenden Aberglaubens ist das Leben nach dem Tode nicht ein verklärtes und von den Schranken des Irdischen befreites, sondern haftet an dem Diesseits und wird vorherrschend als eine Art Halbleben, als ein schattenhaftes, unfreundliches, für die Lebenden unheimliches vorgestellt und das Hauptglück nur in der Ruhe gefunden. Um ihm nun diese Ruhe zu verschaffen und damit er die Lebenden durch sein Wiederkommen nicht erschreckte, wurde dem Toten mit ins Grab gegeben, was ihn im Unterlassungsfalle wieder in das Haus zurückziehen konnte.

Wir stehen am Schlusse unserer Ausführungen. Sie haben gezeigt, daß unsere heidnischen Vorfahren sich die Seelen der Verstorbenen anfangs in der bewegten Luft fortlebend dachten. Die Seele verließ mit dem letzten Atemzuge als ein Lufthauch den Körper und gesellte sich dem großen Geisterheere zu, das bei Windstille in den Wolken weilte. Da man aber die Wolkengebilde häufig mit Bergen oder — wegen ihres feuchten Inhalts — mit einem Gewässer verglich, so kam man allmählich dazu, Totenreiche im Inneren der Erde, in Bergen oder unter Gewässern anzunehmen, die Volks- und Dichterphantasie bald mit diesen, bald mit jenen Attributen ausstattete. Das Leben der Verstorbenen in den geschilderten Totenreichen war in der Hauptsache ein Abbild des irdischen. Deshalb hatten auch die Toten die gleichen Bedürfnisse wie die Lebenden, und die letzteren hatten für deren Befriedigung zu sorgen.

Unſere Haustiere in Sprichwort und Redensart.

Von **Dr. Paul Zinck.**

Schluß.

Bei weitem mannigfaltiger ſind die Sprichwörter und Redensarten, die von ſeeliſchen Eigenſchaften der Haustiere handeln und dieſe auf menſchliche Verhältniſſe übertragen. Dieſe Seite des Tierlebens iſt es ja auch ganz beſonders, die in der Tierſage und -fabel ſehr ſtark hervortritt. Diejenigen Tiere, die in ihren einzelnen Arten oder Lebensphaſen wieder ſehr verſchiedenartig in ihrem Charakter ſind, werden ſehr oft für Typen menſchlichen Weſens geſetzt. So iſt der Windhund nicht nur der Repräſentant für Menſchen mit geringer Leibesfülle (dürr wie ein Windhund), ſondern auch das Symbol des flüchtigen, leichtlebigen Charakters, die Bulldogge für den breitmäuligen Grobian, der Kettenhund für den ungenießbar Biſſigen; der Spitz iſt der Wachſamſte; der Mops iſt der Typus der Faulheit und der ohnmächtigen Prahlerei. Andererſeits repräſentiert das muntere Füllen die übermütige, heitere Jugend, das feurige Schlachtroß den voll Mut und Ungeduld ins Leben hineinſtürmenden Jüngling; der knirſchend des Zaumes Feſſel ertragende Hengſt iſt das Bild trotziger Manneskraft, der müde Gaul das des durch Arbeit und Not abgetriebenen Menſchen. Es muß bei dieſer Gruppe von Redensarten von vornherein auf eine Erſcheinung hingewieſen werden, die ſchon bei den bisher genannten hier und da ſich bemerkbar machte, nämlich daß nicht allein das Außergewöhnliche an den Tieren, ſondern vor allem das durch ſeine Abnormität zum Spott Herausfordernde, das Unſchöne, Häßliche am Körper wie an der Seele des Tieres im ſprachlichen Bilde verwendet wird, ein ſchlagender Beweis dafür, wie unendlich erhaben ſich der Menſch, die Krone der Schöpfung, über der anderen Kreatur fühlt. So greift man auch ganz beſonders, wenn man ſchlechte Charaktereigenſchaften der Menſchen recht ſcharf und draſtiſch darſtellen will, zu Beiſpielen aus der Tierwelt. Merkwürdig freilich iſt es immerhin und das alte Wort „Undank iſt der Welt Lohn“ bekräftigend, daß gerade die Tiere, die dem Menſchen am meiſten nützen, dabei am ſchlechteſten wegkommen, z. B. der Hund und das Rind. Beim Hunde iſt es wohl vor allem die kriechende Unterwürfigkeit, die ihm trotz ſeiner vielen guten Eigenſchaften die verächtliche Behandlung in der Sprache einträgt. Man gebraucht das Wort in geradezu ſuperlativiſcher Bedeutung, um hochgradig Schlechtes oder Minderwertiges zum Ausdruck zu bringen. Man ſpricht von einem Hundeleben als einem elenden Leben, von Hundewetter als ſchlechteſtem Wetter, Hundekälte als grimmiger Kälte, von Hundewirtſchaft, Hundezucht, Hundelager, Hundepack, Hundedemut uſw.; es iſt jemand hunde-

müde, d. h. er ist müde wie ein abgehetzter Hund; es ist einem hundemiserabel, d. h. es ist ihm hochgradig übel zumute; jemand ist hundsgemein, d. h. er ist ein ganz gemeiner, verächtlicher Mensch. Man bezeichnet das Unechte oft durch Vorsetzung des Wortes „Hund", wie in Hundsveilchen, Hundsrose usw., mit verhunzen, eigentlich verhundsen meint man verderben. Auch in Redensarten wie „die Angst gönne ich keinem Hunde", „da jagt man nicht gern einen Hund hinaus", „ich friere wie ein junger Hund" u. a. kommt die Verachtung gegen dieses Tier zum Ausdruck; vor allem aber ist das Wort „Hund" zu einem der gemeinsten Schimpfwörter geworden, durch welches man besonders die große Verächtlichkeit, Verworfenheit eines Menschen zum Ausdruck bringen will, das man sehr oft noch dazu mit Eigenschaftswörtern wie dumm, faul, frech, geizig, bissig, verdammt in Verbindung bringt und das sogar in französischer Übersetzung als canaille in unserer Sprache weitere Verbreitung gefunden hat. Ein eigenartiges mit Hund zusammengesetztes Schimpfwort ist Hundsfott. Wenn dieses nicht sexuellen Ursprungs ist, so ist es vielleicht eine Entstellung des Wortes Hundsvogt. Hundsvögte, d. h. Pfleger der herrschaftlichen Jagdhunde, waren meist die Abdecker oder Schinder, die im Mittelalter zu den unehrlichen Leuten gerechnet wurden und ja auch heute kein besonders großes Ansehen genießen. Zum Kapitel der Schimpfwörter liefern auch eine ganze Reihe anderer Haustiere Material: Die Dummheit wirft man einem Menschen vor, wenn man ihn mit den Namen Ochse (Heuochse, Hornochse), Rind, Rindvieh (auch Hornvieh), Esel, Schaf, Gans belegt; ein schmutziger Mensch wird dem Schwein verglichen, ein geschwätziges Weib der Gans; einen wilden Menschen nennt man wohl eine Range (was eigentlich brünftiges Schwein bedeutet). Alle diese Haustiernamen werden außerdem in einer Menge von Redensarten gebraucht, die irgendwelches dummes oder albernes Gebaren der Menschen kennzeichnen wollen. Von einem recht Dummen sagt man wohl: Der hat auch ein gut Teil Rindfleisch am Leibe. — Was weiß der Ochse vom Sonntag? — Er paßt dazu wie der Ochse (Esel) zum Tanzen. — Man kann von einem Ochsen nicht mehr verlangen, als ein Stück Rindfleisch. Wer etwas Neues recht einfältig betrachtet, sieht es an, wie die Kuh das neue Tor; wer in einer Arbeit nicht weiter kann, weil sein Verstand nicht ausreicht, steht da, wie der Ochs vorm Berge. Einem Menschen, dessen Unwissenheit man recht kräftig bezeichnen will, ruft man zu: Du verstehst soviel, wie die Kuh vom Kalender. Luther sagte einmal von einer Sache, die mehr als handgreiflich klar war: Das mag eine Kuh oder Sau mit ihren Klauen an der Wand greifen. Wenn ein junges Mädchen alberne, kindische Gewohnheiten gar nicht ablegen will, heißt es: Ein zwanzigjährig Kalb gibt keine gescheite Kuh mehr. — Eine große Rolle spielt

auf dem Gebiete der Dummheit auch der Esel. Jede Dummheit nennt man eine Eselei. Wenn zwei Esel einander unterrichten, wird keiner Doktor. Dummheit ist oft mit Ungeschick verbunden; wer eine Sache recht dumm und ungeschickt angreift, paßt dazu, wie der Esel zum Lautenschlagen. Die Dummen sind vielfach auch träge oder unentschieden; es geht ihnen wie Buridans Esel, der zwischen zwei Heubündeln verhungerte, weil er nicht wußte, welches er zuerst fressen sollte. Dumme Menschen brauchen, um etwas vorwärts zu kommen, oft Eselsbrücken, d. h. Hilfsmittel, die der Strebsame, Energische nicht nötig hat, die nur die Faulheit unterstützen. Dann und wann plagt die Dummen ein einfältiger Vorwitz, wie das bekannte Sprichwort andeutet: Wenn es dem Esel zu wohl wird, geht er aufs Eis tanzen. Oft suchen sie auch ihre Feigheit zu bemänteln und sich ein wichtiges Ansehen zu geben: Der Esel tut, wie die Fabel auch erzählt, die Löwenhaut um. Die Dummheit des Esels wird viel von anderen benutzt, weil er geduldig dabei ist; ebenso geht es gleichgearteten Menschen. Von diesen sagt man dann: Dem willigen Esel wird alles aufgepackt — oder: Wer sich zum Esel macht, dem will jeder seine Säcke aufladen — oder: Den Esel will jedermann reiten — oder: Esel dulden stumm, allzugut ist dumm usw. Wo die Dummheit sich mehr als Einfalt zeigt, spricht man wohl von einem dummen Huhn, wo die Eitelkeit hinzutritt, muß die Gans als Vergleichsobjekt dienen; das Wort „Schön wie ein Engel, dumm wie eine Gans ist wohl in diesem Sinne zu verstehen, und der Vers „Er flog als Gänserich über den Rhein und kam als Gigack wieder heim" soll sich auf die Franzosenäfferei früherer Zeiten beziehen, die zwar den äußeren Menschen verbesserte, aber sein inneres Wesen nicht veränderte. Das Nachäffen allgemeinerer Art ist gemeint mit dem Wort: Trinkt eine Gans, so trinken sie alle. — Beim Schaf wieder ist mit der Dummheit Sanftmut, Schüchternheit, Furcht, andererseits eine gewisse Gutmütigkeit verbunden. Redensarten wie „dumm wie ein Lamm oder ein Schaf", — ein gutes dummes Schaf — Schaf von einem Kerl — Wenn du unter eine Schafherde gehst, findet man dich nicht wieder heraus" wendet man auf Menschen mit diesen Charaktereigenschaften an. Solche Leute halten dann auch zusammen und machen nach, was ihr Führer macht. „Wo ein Schaf vorgeht, folgen die anderen nach." Die urteilslose Menge gleicht so der Schafherde, die dem Leithammel folgt. Der Hammel ist nicht nur ein Bild der Dummheit, sondern auch der Unreinlichkeit, so daß man auch im übertragenen Sinne von Dreckhammeln und Schmierhammeln, und nochmals übertragen, d. h. auf sittliche Unreinheit bezogen, von Geiz- und Neidhammeln spricht. An Dummheit grenzt oft auch die Gutmütigkeit des gelehrigen Pudels, der sich alles gefallen läßt. Es ist jemand der Pudel im Haus heißt

deshalb: er ist der, der bei schlechter Behandlung alle niedrigen Dienste leisten muß. An das närrische Wesen des Pudels wird man dadurch erinnert, daß man leichte Fehler, also etwas, was nicht ganz so ist, wie es sein soll, ohne daß man an ein schlimmes Vorgehen denken könnte, auch Pudel nennt. Beim Esel sowohl als bei der Kuh ist die Dummheit oft mit störrischem Wesen verbunden, das dem Menschen viel zu schaffen macht: Was hilft's daher, daß die Kuh viel Milch gibt, wenn sie den Eimer umstößt? Schließlich ist oft eine Schwester der Dummheit die Faulheit, wie jeder Schulmann bezeugen wird. Das Sinnbild hierfür ist der Mops, wie wir schon oben sagten. Wer vergnügt ist, wie der Mops auf dem Kanapee, der sieht im Nichtstun sein größtes Vergnügen; ein anderer freilich, der nicht so daran gewöhnt ist, mopst sich dabei.

In Gegensatz zur Dummheit stellen wir die mit Falschheit verbundene Schlauheit. Ihr Typus ist die Katze. „Hüt' dich für den Katzen, fornen lecken, hinden kratzen", sagt Luther von falschen Leuten, die wohl dann und wann auch die tote Katze spielen, d. h. sich harmlos stellen, um dann jemandem einen Streich zu spielen, oder die Katzenpfoten zeigen, oder jemanden mit Katzenpfoten angreifen, d. h. ihn mit geheimer Tücke behandeln. So setzt man in Zusammensetzungen das Wort Katze geradezu für falsch, wenn man von Katzenfreundlichkeit, Katzenaugen, Katzenpfötchen, Katzenbuckel eines Menschen — oder in anderer Beziehung von Katzengold, Katzensilber usw. spricht. Die Katze weiß wohl, wem sie den Bart leckt, d. h. mit wem sie freundlich tut, so umschmeicheln auch viele Menschen aus Gewinnsucht andere. Diese falsche Freundlichkeit sagt man besonders auch den Gastwirten nach. „Jeder Wirt hat die Katze unter sich verborgen", d. h. bei jedem dieser Leute muß man auf Ränke gefaßt sein. Falschheit oder Verstellungskunst wenigstens schreiben einige alte Verse allerdings auch dem Hunde zu; von diesen möge nur der zahmste erwähnt sein; er lautet: „Hunde hinken — Frauen winken — Kaufmann schwören, da soll sich niemand an kehren". Bei der Katze kommt als weitere schlechte Eigenschaft noch die Unehrlichkeit hinzu. Stehlen wie eine Katze heißt: es in der Unehrlichkeit schon weit gebracht haben. Große Erfolge hat die Katze dabei, weil sie es klug anfängt. Die Redensart „Wenn die Katzen mausen, so miauen sie nicht" hat zwar wohl in erster Linie ihre Tätigkeit als Mäusejägerin im Sinne; im allgemeinen soll sie wohl aber sagen, daß geübte Diebe vor allem ruhig ihr Handwerk ausüben. Dann und wann wird freilich auch die kluge Katze ertappt, und die Köchin wischt ihr etwas Ordentliches aus, daß sie beschämt von dannen zieht; auch Menschen schleichen oft davon, wie eine gebrühte Katze. Freilich wirken die Strafen niemals lange nach; man spricht deshalb von Katzengedächt-

nis. Nicht selten verrät sich der Dieb durch ein scheues Wesen; er zieht ab wie die Katze vom Taubenschlage. Natürlich wird der Katze mancherlei Unheil zugeschoben, das sie gar nicht angerichtet hat. „Die Katze hat's getan", heißt es oft, wenn jemand eine Schuld von sich abwälzen will. Die Unehrlichkeit gehört so zum Wesen der Katze, daß man sie nie davon befreien kann. „Die Katze läßt das Mausen nicht" sagt man auch von Menschen, bei denen schlechte Gewohnheiten immer wieder durchbrechen. Die Katze mißfällt ferner durch ihre Grausamkeit. „Der Katze Spiel ist der Mäuse Tod", d. h. grimmiger Ernst. Mit einem spielen, wie die Katze mit der Maus, heißt daher: ihn grausam behandeln. Deshalb ist auch die Katze gefürchtet, und es will keine Maus ihr die Schelle umhängen. So gibt auch mancher in schlimmer Lage einen guten Rat, aber keiner hat den Mut, ihn durchzuführen, weil er dabei einer gefürchteten Person oder Sache entgegentreten müßte. Wie von einem Alb befreit fühlen sich aber die Geängsteten und sind lustig und guter Dinge, wenn der Gewaltige nicht in der Nähe ist: Wenn die Katze nicht zu Hause ist, halten die Mäuse Kirchtag, springen sie über Tisch und Bänke. — Die Unehrlichkeit, zu der wir noch einmal zurückkehren müssen, hängt zusammen mit der Naschhaftigkeit, die auch anderen Tieren anhaftet. Jedes derselben bevorzugt dabei seine Leckerbissen. Diese Erfahrung kommt zum Ausdruck in folgender Zusammenstellung: Er ist so willkommen wie der Hund in der Küche, die Katze in der Milchkammer, der Fuchs oder der Ratz im Hühnerhaus — oder in den einzelnen Redensarten: Den jungen Gänsen den Salat, der Katze den Käse befehlen, den Hund nach Bratwürsten schicken oder Bratwürste im Hundestall suchen, den Bock zum Gärtner setzen u. a. m., die alle auf naschhafte oder sonst unzuverlässige Menschen angewendet werden. Vor solchen Menschen oder Tieren muß alles verschlossen werden, was einigermaßen Wert besitzt. Deshalb sagt man wohl von wertlosen, zwecklosen Dingen: Das ist für die Katze. — Der Bock bez. die Ziege leiden an einer anderen Untugend, der Launenhaftigkeit: Ein Hirt hat mit 30 Ziegen mehr zu tun als mit 300 Schafen. Einen launenhaften Menschen bezeichnet man deshalb mit dem Ausdruck bockig oder bockbeinig. Bei wem, vielleicht durch steten Tadel, Halsstarrigkeit daraus entsteht, von dem sagt man: er verbockt. Für die besonders bei Frauen vorkommende Grillenhaftigkeit und den Eigensinn hat man auch das vom Lateinischen abgeleitete Eigenschaftswort kapriziös. Mit der Launenhaftigkeit paaren sich noch andere Eigenschaften, so z. B. der Mutwille; der von ihm Behaftete schlägt leicht über den Strang wie ein mutwilliges Pferd. Übermütig ist auch der Hahn; Übermut und Zorn zeigen sich bei ihm äußerlich am Schwellen des Kammes; daher überträgt man die Redensart „ihm schwillt der Kamm" auch

auf übermütig sich gebärdende Menschen. Einem auf den Kamm treten, heißt ihn tüchtig ducken, ihm über den Kamm fahren = ihn grob anlassen. Übermut verbindet sich beim Hahn mit Herrsch- und Streitsucht. Einen Menschen mit gleicher Untugend nennt man einen Streithahn, einen solchen, der irgendein Fach, eine Wissenschaft usw. vor anderen beherrscht, einen Hahn (Musikhahn, Mathematikhahn usw.) oder wohl gar einen Haupthahn. Der Hahn will Herrscher auf seinem Hofe sein. Zwei Hähne taugen nicht auf einen Mist; so können auch nie zwei herrschsüchtige Menschen nebeneinander in Frieden leben; nur einer von ihnen kann Hahn im Korbe sein. Die Herrschsucht ist ein Ausfluß des Macht- und Kraftgefühles des Hahnes — ein Hahn bezwingt zwölf Hennen, ein Weib halb so viel Männer — und zum Teil sexuell begründet. Die Hühner sind aber von gleichem Holze geschnitzt; das will die Redensart sagen: Wenn die Henne zum Hahn kommt, vergißt sie die Küken; sie vernachlässigt dann also ihr heiligstes Geschäft. Geilheit wird auch anderen Tieren zum Vorwurf gemacht. „Alte Kühe (Ziegen) lecken gerne Salz" ist ein Wort, mit dem man an alten Leuten diese Untugend rügt. Einen grobsinnigen, geilen, sinnlich leidenschaftlichen Menschen nennt man wohl auch einen Hengst; man wendet diesen Ausdruck aber auch auf jeden an, der überhaupt etwas leidenschaftlich liebt und spricht dann von einem Musikhengst, Bilderhengst, Pomadenhengst usw. — Die Unverträglichkeit mancher Tiere scheint, wie bei vielen Menschen, mit einer gewissen Antipathie zusammenzuhängen: Herrschsucht ist also nicht immer der Grund für sie. Zusammenleben wie Hund und Katze ist eine Redeweise, die darauf hindeutet; sehr oft kommt sie ferner daher, daß bei beiden Teilen Habsucht vorhanden ist: Zwei Hunde an einem Bein kommen selten überein. Der Herrschsüchtige ist immer stolz; er zeigt hochtrabendes Wesen, sitzt auf dem hohen Pferde, spreizt sich wie ein Pfau, geht wie ein Truthahn umher. Vom Stolz ist die Eitelkeit nicht weit; der Typus für sie ist der Pfau; wenn man ihn lobt, breitet er den Schwanz aus. Wie mancher Mensch brüstet sich in ähnlicher Lage mit seinen geringen, oft nur äußerlichen Vorzügen. Manchem dieser Eiteln will es freilich so scheinen, als wenn er an Klugheit alle anderen überrage; von einem solchen sagt man: er ist superklug oder mit Luther: er ist unter den Hühnern gesessen. Eigenartig nimmt sich gegenüber der Dreistigkeit nicht besonders nützlicher oder auch kleinerer Tiere die Scheu des kräftigen, mutigen Rosses vor wehenden Tüchern, Wegweisern und anderen belanglosen Gegenständen aus, meist wohl vor solchen aber, die ihm etwas Fremdartiges zu sein scheinen. Mache die Pferde nicht scheu, ruft man deshalb einem solchen zu, der durch seinen Anputz oder seine äußere Erscheinung überhaupt Aufsehen erregt.

Neben dieser großen und doch bei weitem nicht erschöpfenden Zahl von Redensarten, denen schlechte Charaktereigenschaften der Tiere zugrunde liegen, mögen nun noch einige Platz finden, die die Haustiere von ihren guten Seiten zeigen, ihre Tugenden zum Vorbild hinstellen. Da sind es zunächst einige dem in der Sprache so verächtlich behandelten Hunde zukommende. An die Bedürfnislosigkeit und Genügsamkeit dieses treuen Gefährten des Menschen erinnert das Sprichwort aus der Lutherschen Sammlung: Er taug' für alle Hunde nicht, d. h. er ist gar nichts wert, so wenig, daß sogar ein Hund achtlos an ihm vorüber gehen würde. In neuerer Form lautet das Wort: Das ist dem Hunde zu schlecht — oder: kein Hund fräß' es, wenn man's ihm vorwürfe. Ähnlichen Sinn hat auch das Wort: Damit kann man keinen Hund vom Ofen locken, das man anwendet, um die Wertlosigkeit eines Dinges zu kennzeichnen. — Vorbildlich ist auch die Treue des Hundes. Einen alten Diener, der treu gedient hat und noch dient, nennt man wohl — allerdings auch mit etwas verächtlichem Beigeschmack — eine treue Hundeseele. Auf die Anhänglichkeit gegen den alten Herrn soll wohl das Wort hindeuten: Wer fremden Hund anbindet, gewinnt nichts als den Strick. Mit der Treue hängt zusammen die Wachsamkeit. „Wenn der Hund wacht, kann der Hirte schlafen" — aber: „Wenn die Hunde schlafen, hat der Wolf gut Schafe stehlen." Die wachsamsten Hunde sind die Spitze. Einen wachsamen Menschen, der eine feine „Witterung" besitzt und den man deshalb gut als Spion gebrauchen kann, nennt man deshalb einen Spitzel. Wenn eine fein versteckte Absicht schließlich zutage kommt, sagt man: Spitz, merkst du was? Auf alle alten Tiere ließen sich wohl die Redensarten anwenden, die die Erfahrenheit der alten Hunde rühmen: Wenn man die alten Hunde bellen hört, soll man hinaussehen — oder: wenn die alten Hunde bellen, so sollen die jungen billig aufmerken. An der Katze rühmt man besonders die Reinlichkeit. Katzenrein bezeichnet die Höhe der Reinlichkeit. Trotzdem scheut die Katze das Wasser, weil durchnäßtes Haar kältet und die Katze doch die Wärme liebt; daher ist andererseits Katzenwäsche oberflächliche Wäsche. Mancherorts deutet man sich besonders auffällige Sauberkeit der Katze auf Besuch: Putzt die Katze den Bart, so bedeutet es Fremde. Fernerhin macht uns die Gewandtheit der Katze wundern; sie fällt auf die Füße, wie man sie auch wirft; so geht's auch mit manchem Menschen, er kommt immer wieder auf und vorwärts, wie ihm das Schicksal auch mitspielt. Das Pferd war den Alten, die Lokomotive und Automobil noch nicht kannten, der Typus der Schnelligkeit. Wer toller log, als 10 Pferde laufen, mußte ihrer Ansicht nach ganz Erkleckliches leisten und Münchhausen sehr nahe kommen. Zugleich ist das Pferd das Symbol des Fleißes. Freilich: Liebe

zieht noch mehr als ein Pferd. Schließlich mögen noch Tugenden einiger Vögel hervorgehoben werden. Die Taube ist das Bild der Sanftmut, Harmlosigkeit, Unschuld, Friedfertigkeit. „Tauben haben keine Galle. Taubenaugen sind sanfte Augen, Taubeneinfalt ist Unschuld und Herzenseinfalt. Junge Eheleute leben wie die Turteltauben. Ein Weib von hervorragender Sanftmut nennt man eine wahre Taube. Wenn jemand eine harmlose Gesellschaft stört, so wirst er unter die Tauben. Daneben fallen die Tauben durch ihre Geschäftigkeit auf und sollen daher den dienenden Geistern zum Vorbild dienen: Ein Mädchen soll nicht so lange müßig sein als eine Taube ein Körnchen aufpickt. Die Henne ist das Symbol der mütterlichen Sorglichkeit; wohl dem, der so unter jemandes Flügel genommen wird, wie das Küchlein von der Henne. Dem Schwan endlich schreibt man die Gabe der Weissagung zu; in unserer Sprache meinen wir mit Schwanen vor allem das Ahnen eines Unglückes.

Die guten Eigenschaften der Haustiere leiten uns über zu deren Verwendung. Auch mit dieser hängen eine ganze Reihe von Redensarten, freilich manchmal nur recht äußerlich, zusammen. Eine ganze Anzahl derselben beziehen sich wieder auf das Pferd. Das Pferd ist das wichtigste Zugtier, vor allem aber bei uns in Deutschland das einzige Reittier. Das einfachste bei der ersteren Verwendung ist wohl, das Pferd am richtigen Körperteile aufzuzäumen und an der richtigen Stelle des Wagens anzuspannen. Wer das falsch machen würde, würde sich der größten Ungeschicklichkeit und Unkenntnis der Sache schuldig machen. Daher sagt man auch übertragen von einem Menschen, der eine Sache recht verkehrt anfängt, er zäumt das Pferd am Schwanze auf oder spannt es hinten an den Wagen. Analog ist die Bildung: Er spannt den Ochsen hinter den Pflug. Auf das Pferd als Reittier beziehen sich folgende Redensarten: Das Pferd muß man beim Halfter fassen. — Mutigem Roß gehört starker Zaum. — Auf ein ungezäumtes Pferd gehört ein alter Reiter. — Unwilligem Roß muß man die Sporen geben. Es sind fast alles Aussprüche, die auf Mutwillen und unbändiges Wesen der Menschen angewendet sein wollen. Beim Reiten zeigt sich ganz besonders der Charakter des Pferdes: daher heißt es: Wer ein Roß reitet, erkennt seine Art. Worte wie: An kurzen Rossen und langen Stieren ist nichts zu verlieren. — Klein Pferd, kleine Tagereise; langes Pferd, kurzer Ritt — zeigen, daß es bei der Verwendbarkeit des Pferdes auf die Größe ankommt. Die guten Eigenschaften des Pferdes dürfen aber nicht zu sehr ausgenutzt werden; denn „rasches Pferd kam oft krank zu Haus"; wer daher weiter will, als sein Pferd kann, der sitze ab und gehe zu Fuß. Ganz besonders wird oft gemieteten Pferden recht viel zugemutet: „Gemietet Roß und eigene Sporen machen

urze Meilen — und: Fremde Pferde laufen schnell. Wegen einer vorzüglichen Eigenschaften, die freilich, wie auch beim Menchen, nicht immer offen zutage liegen (daher: Freien ist wie Pferdeauf, Freier, tu' die Augen auf), die nicht durch äußeren Prunk rhöht werden können. — „Golden Gebiß macht's Pferd nicht esser" — wird das Pferd auch meistens hoch geschätzt; das ist in rastischer Weise in dem Verse ausgesprochen: „Weibersterben bringt ein Verderben, aber Pferdeverrecken ist dem Bauer ein Schrecken." Weil dieser Wert leicht durch unvorsichtigen Gebrauch ermindert werden kann, lautet eine alte Mahnung: Dein Pferd, ein Schwert und dein Weib leih' nicht her. Trotz dieser Anerkenung begegnet das edle Tier oft großem Undank; gerade wie der Nensch, der sich für andere abarbeitet: Das Pferd, das am esten zieht, bekommt die meisten Schläge. — Das Pferd, das en Hafer verdient, bekommt den Häckerling. Wer die Dienste nderer in Anspruch nehmen will, muß natürlich auch für den Lohn sorgen; wer sein eigen Pferd reiten will, muß seinen eigenen Haber füttern." Ganz besonders zeigt sich die menschliche Unbarmerzigkeit alten Tieren gegenüber. Das Sprichwort „Wer nicht rbeitet, soll auch nicht essen", wird leider zu oft auf diejenigen, Nenschen wie Tiere, angewendet, die einen großen Teil ihres Lebens m Dienste anderer sich abgearbeitet haben. Alte Diener, Hund nd Pferd sind bei Hof in einem Wert — oder: alt Leute und Pferd hält niemand wert. — Das Pferd gilt vielfach als das Tier des reichen Mannes; deshalb heißt in manchen Gegenden aufs Pferd kommen soviel wie reich werden, und vom Pferd auf den Esel, vom Esel auf den Hund kommen ist die Stufenleiter des Herunterkommens und Armwerdens. Man hat wohl gerade diese Tiere zusammengestellt, weil sie alle drei als Zugtiere verwendet werden. Wer arm ist, muß denn, um noch eines Wortspieles zu gedenken, auf Schusters Rappen oder auf der Kuhhaut reiten. Schließlich mögen noch zwei Redensarten vom Pferd erwähnt werden, in denen im übertragenen Sinne von ihm die Rede ist; man sagt oft: es führt jemand sein Paradepferd vor, d. h. ein Prunkpferd, mit dem man Staat machen will; wir Lehrer wissen alle, welche große Rolle solche Paradepferde leider noch in unserem Berufe spielen. Jeder Mensch hat endlich auch sein Steckenpferd. Das Steckenpferd war früher ein beliebtes Spieleug der Knaben — jetzt müssen es ja freilich große Schaukelpferde ein —; eine ihm besonders liebe Spielerei hat auch jeder erwachsene Nensch, man nennt es heutzutage auch Sport; er reitet sein Steckenpferd und gibt oft, sammle er Marken oder Karten, aufe er sich Bücher oder Gemälde, sei er ein Blumen- oder Tierreund, recht viel Geld für dasselbe aus, so daß das hier und da bekannte Wort sich bewahrheitet: Steckenpferde sind teurer als

arabiſche Hengſte. — Vom Pferde kommen wir zum Eſel. Als Sackträger iſt er ja von den wenigſten Menſchen unſerer Zeit geſehen worden; er fängt jetzt wieder mehr an als Zugtier zu dienen; deshalb kommen wir eigentlich ſchon in das letzte, kulturgeſchichtliche Kapitel, wenn wir jetzt die Redensarten nennen, die an jene Tätigkeit anknüpfen; es ſind aber auch die einzigen, die auf ſeine Verwendung Bezug nehmen. Sehr bekannt iſt das Wort: Ein Eſel ſchimpft den anderen Sackträger. Das Säcketragen iſt keine leichte Arbeit. Viele Säcke ſind des Eſels Tod und es iſt immer beſſer, den Eſel zu treiben, als ſelber Säcke tragen. Daher heißt, auf menſchliche Verhältniſſe übertragen, „eſeln" ſo viel wie ſchwere körperliche Arbeiten tun, während man ochſen und büffeln mehr auf das mühevolle Einlernen wiſſenſchaftlichen Stoffe bezieht. Etwas ereſeln bedeutet: ſich etwas durch ſaure Arbeit verdienen. Von bitterer Ironie auf gewiſſe Menſchen erfüllt iſt das Wort: Man findet manchen Eſel, der nie Säcke trug. — Das Rind iſt Zugtier; wenn es auch langſam mit ihm geht, ſo iſt es doch ausdauernd; wer mit Ochſen fährt, kommt auch zu Markte. Beſonders gern wird es zur Beſtellung des Feldes verwendet; die ſchon erwähnte Redensart „mit fremdem Kalbe pflügen" nimmt darauf Bezug. Die Kuh iſt durch ihre Milch von ſo ungeheurem Wert für die Menſchheit, daß ſie im übertragenen Sinne das Bild des realen Nutzens geworden iſt. Etwas als eine milchende Kuh anſehen (vgl. Schiller!) heißt es nur des Nutzens wegen halten oder treiben. Der Neid läßt oft dabei zu dem Gedanken kommen, daß ein anderer auf gleiche Weiſe mehr verdient; dann ſagt man wohl ſpöttiſch zu dem Neidiſchen: Anderer Leute Kühe haben immer größere Euter. Die Kühe müſſen, und damit kommen wir wieder auf den wirklichen Nutzen des Tieres ſelbſt, freilich auch gut gepflegt werden, — Kühe machen Mühe. Wenig Kühe, wenig Mühe (aber auch wenig Verdienſt) — und man darf auch nicht zuviel von ihnen haben wollen: Man ſoll die Kuh melken und nicht ſchinden. Der Wert des Schafes liegt in ſeiner Wolle. Sein Schäfchen geſchoren haben heißt daher: ſeinen Vorteil weghaben, ſein Schäfchen zu ſcheren wiſſen = ſich auf ſeinen Vorteil verſtehen. Die Wolle bringt viel Geld; daher ſagt der Volksmund: Das Schaf hat goldene Füße — und mancher Freier einer reichen Erbin denkt: Es iſt mir nicht ums Schaf, ſondern um die Wolle. Wer das Schaf mit ſeiner Wolle zu ſehr ausnützen will, ſchadet ſich ſelbſt; ein guter Hirte ſchiert deshalb die Schafe nur, ein ſchlimmer zieht ihnen das Fell ab. Das Schaf muß wegen ſeiner Dummheit beſonders geſchützt und gehütet werden: irrender Hirt, irrende Schafe — der Hirten Not, der Schafe Tod. — Was den Hirten zu Leide geſchieht, geſchieht den Schafen zum Schaden. — Wenn du die Lämmer nicht achteſt, wird die Herde

ald zugrunde gehen. — Die Bibel lehrt uns, daß diese Sätze auch iel im übertragenen Sinne gebraucht werden. Ob auch die Redens- rt „das Schäfchen ins Trockene bringen" hierher gehört oder olksetymologisch aus „sein Schiffchen ins Trockne bringen" zu erstehen ist, möge, da dies stark umstritten ist, dahingestellt bleiben.

Von der Verwendung von Hund und Katze im allgemeinen ebet das Wort: Der Mann und der Hund müssen hinaus, die rau und die Katze gehören ins Haus. Auf die Verwendung des undes bei der Jagd weisen folgende Redensarten hin, die auch m übertragenen Sinne gebraucht werden: Der Hund, der den asen aufspürt, ist so gut, wie der ihn fängt. — Viel Hunde sind es Hasen Tod. — Er ist mit allen Hunden gehetzt, d. h. er ist o gerieben und schlau, daß er allen Gefahren sich zu entziehen weiß. ie Katze ist der anerkannte Mäusejäger: Wer nicht ernähren will ie Katzen, muß ernähren Mäus' und Ratzen. — Wer mit atzen jagt, fängt gern Mäuse. Daß das Jagen für sie wirklich ine anstrengende Arbeit ist, sagt der Ausspruch: Vom Mausen ird die Katze nicht fett.

Das Schwein ist dasjenige Haustier, das uns erst im Tode recht ützlich wird; denn seine Borsten, die ihm ja auch erst genommen erden, wenn es geschlachtet worden ist, würden seine Zucht allein icht lohnen. „Viel Geschrei und wenig Wolle, sprach der Narr nd schor ein Schwein" sagt deshalb ein Scherzwort, und unsere ste Behauptung wird durch zwei drastische Sprüchlein erhärtet, ie bittere Pillen für minderwertige Menschen enthalten: „Es eht ihm wie den Schweinen, die tun erst gut, wenn sie tot sind", gt man vom Tunichtgut. „Den Geizhals und ein fettes Schwein eht man im Tod erst nützlich sein" lautet das andere. Bezüglich r Verwendung des Geflügels soll noch auf einige Redensarten ber die Verwendung der Hühner Bezug genommen werden. Die ennen legen Eier; dieser Nutzen ist so groß, daß man eine kleine nannehmlichkeit dabei gern mit in Kauf nimmt: „Der Hühner ackern leidet man um der Eier willen." Zwischen Eiern und iern ist freilich ein Unterschied. „Großer Herren Hennen legen ier mit zwei Dottern." Soll das ein satirisches Wort gegen die ufschneiderei oder gegen den Neid sein? Ein Huhn ist auch eine cht zu verachtende Speise. „Alte Hennen — besonders — ben fette Suppen." Mit der gleichen Verwendung hängt wohl ich die merkwürdige Redensart zusammen: Er hat ein Hühn- en im Salze — d. h. er hat etwas Verschuldetes zu büßen. Nach chrader ist hier an die scharfe, beißende Kraft des Salzes gedacht. er, bei dem ich das Hühnchen im Salze habe, hat als Besitzer s Salzes das Recht, mich scharf zu behandeln, mich zu tadeln. he das Hühnchen zubereitet wird, muß es gerupft werden. „Ich abe mit dir noch ein Hühnchen zu rupfen" ist auch eine Redens-

art, die viel Kopfzerbrechens gemacht hat. Die einfachste Deutung ist wohl die: Das „mit dir" ist so zu verstehen wie das, „mit mir" in dem Spruche: Gott geh' mit mir nicht ins Gericht — nämlich deshalb, weil ich der zu Richtende bin. So ist wohl auch der, an den unser Wort gerichtet ist, der zu Rupfende. Da der Hahn nebenamtlich Wächter und Wetterprophet ist, wird er oft in effigie auf den Kirchturm als Symbol der Wachsamkeit oder als Wetterverkündiger gesetzt. Schon die alten Deutschen befestigten nach Grimm Hähne auf den Gipfeln hoher Bäume, und er sieht es als eine Schonung dieses heidnischen Brauches an, wenn man den Hahn auf Kirchtürmen anbrachte. Da dreht er sich nun, wie es der Wind verlangt; wer in seinem Tun und Handeln so hin und her schwankt, wetterwendisch ist, wird wohl auch ein Wetterhahn genannt. Die Gans endlich nützt uns besonders durch ihre Federn, früher nicht nur durch die kurzen, sondern auch durch die langen, die man zum Schreiben verwendete, deshalb konnte man in früherer Zeit das Wort für einen Faulpelz prägen: Er hält's mit den kurzen Gänsefedern, anstatt mit den langen (d. h. er schläft lieber als am Schreibtisch zu sitzen).

Die letzte Redensart, die uns von einem geschwundenen Brauch berichtet, leitet uns über zum letzten Kapitel unserer Darstellung, nämlich zu den Redensarten, die uns Einblick in Sitte und Brauch früherer Zeiten tun lassen, die also von kulturgeschichtlicher, volkskundlicher Bedeutung sind.

Zunächst einige Beispiele, die auf kirchliche bez. religiöse Verhältnisse Bezug nehmen. Zu einem Menschen, der längere Zeit nicht an einem Orte gewesen ist und hier nach einem mittlerweile Verstorbenen fragt, sagt man hier und da anstatt er ist tot: er hütet dem Pfaffen die Gänse. Man nennt also „in traurigem Scherze die Begrabenen die Hüter der auf dem Friedhof weidenden Pfarrersgänse", weil vielfach die Pfarrer die Grasnutzung auf dem Friedhofe haben, wenn nicht dieses alte Recht abgelöst worden ist. Mit einem alten Glauben, nämlich dem, daß der Kirchenbann nicht nur Menschen, sondern sogar Hunde von dem mit dieser kirchlichen Strafe Belegten fernhalte, hängt die Redensart zusammen: es nimmt kein Hund einen Bissen Brot von ihm, mit der man einen hohen Grad von Verachtung aussprechen will. Das ironische Sprichwort „Er kam an, wie die Sau im Judenhaus" führt uns auf rituelle israelitische Gebräuche. Wer daran denkt, daß der Genuß des Schweinefleisches den Juden verboten ist, wird sich sofort über die Bedeutung des Wortes klar sein. Wissenschaftliche Beziehungen ließen sich bei folgenden Redensarten schaffen: Oft sagt man, um die Fülle dessen, was über irgend etwas zu sagen wäre, bez. gesagt worden ist, anzudeuten: Das geht auf keine Kuhhaut. Man denkt dabei daran, daß früher auf Leder verschiedener Tiere ge-

schrieben worden ist. Nach Borchardt-Wustmann liegt in dem Ausdruck Kuhhaut zugleich eine Anspielung darauf, daß es grobes Zeug gewesen ist, was man gehört hat. In das Zeitalter der Scholastik führt uns die schon erwähnte Redensart: Es geht ihm wie Buridans Esel; man meint damit jemanden, dem zwischen zwei Dingen die Wahl schwer wird, ja der überhaupt zu keinem Entschlusse kommt. Buridan, einem französischen Philosophen, der sich durch eine Erklärung des Aristoteles verdient gemacht hat, wird die Behauptung zugeschrieben: „Ein Esel, der, von Hunger gequält, sich zwischen zwei Bündeln Heu von gleicher Entfernung, Größe und Beschaffenheit befände, würde verhungern müssen." Heine hat einmal in bekannter satirischer Weise die Redensart dichterisch verwendet. Eine Reihe Redensarten hängt mit rechtlichen Verhältnissen zusammen. In der naturalwirtschaftlichen Zeit mußten, wie bekannt, Zinsen und Abgaben in Naturalien entrichtet werden. Leibeigene und Hörige hatten vielfach z. B. Hühner an den Meierhof zu liefern, bei denen man nach Grimms Rechtsaltertümern besonders auf die rote Farbe achtete. Damit steht die Redensart „rot wie ein Zinshahn" in Zusammenhang, die man auf einen Menschen von ungewöhnlicher Gesichtsröte anwendet. Auf Rechtsverhältnisse der Leibeigenen bezieht sich auch das Rechtssprichwort: Trittst du mein Huhn, so wirst du mein Hahn; d. h. Verheiratung mit einer Unfreien macht selber unfrei. Die weitere Konsequenz dieser Rechtsanschauung ist: Ist das Huhn mein, so gehören mir auch die Eier — d. h. auf menschliche Verhältnisse angewendet: Auch die Kinder aus solcher Ehe wurden unfrei. Verschiedene Worte beziehen sich weiter auf früher übliche entehrende Strafen. Eine solche war die des Hundetragens, die vor allem vornehmen Verbrechern auferlegt wurde; wie bekannt, ist sie z. B. von Otto I. den fränkischen Großen gegenüber angewendet worden. Am bekanntesten ist wohl die damit in Zusammenhang stehende Redensart „Hunde nach Bautzen führen", die in anderen Teilen Deutschlands auch mit anderen Orten in Verbindung gebracht wird. Man gebraucht sie, wenn einem eine nicht genehme, vielleicht auch für seinen Stand nicht passende Arbeit zugemutet wird. Im übertragenen Sinne wird heute auch die Redewendung „einen in den Bock spannen", d. h. mit giftigen Bemerkungen, Tadel, Vorwürfen, Drohungen usw. quälen und foltern. Man hat dabei an ein mittelalterliches Folterwerkzeug, den Bock, zu denken, bei dem „Hand und Fuß dicht zusammen zwischen zwei Klötzen mit runden, für die Teile hinter den Hand- und Fußwurzeln gerade Raum habenden Ausschnitten eingespannt wurden". Der spanische Bock hatte außerdem noch Zehen- und Daumenschrauben, durch die das Blut herausgepreßt wurde. Ein anderes Folterwerkzeug, die neunschwänzige Katze, d. h. die Knute, ist leider heute noch in Rußland stark in Gebrauch. An eine

weitverbreitete bis in die Neuzeit herein übliche Strafart erinnert ferner die Redensart „auf den Esel setzen", d. h. strafend beschimpfen oder auch jemanden erzürnen, eben dadurch, daß man ihn schimpflich bestrafte. In den Klosterschulen stand ein hölzerner Esel, auf den faule und ungehorsame Schüler sich setzen mußten. Auch Soldaten wurden auf diese Weise bestraft. Es wurden ihnen oft die Hände auf den Rücken gebunden und die Beine mit Gewichten beschwert, so daß die scharfe obere Kante ihnen Schmerzen bereitete. Schülern wurde auch oft ein hölzerner oder gemalter Eselskopf umgehängt. In vielen Schulen hatte man eine Eselsbank. Hatte eine Frau ihren Mann geschlagen, so mußte sie rückwärts auf einem Esel sitzen und dessen Schwanz haltend durch den ganzen Ort reiten. Hatte sich der Mann verteidigen können, ohne es zu tun, so mußte er den Esel führen. Die Kirche strafte im Mittelalter auch Verbrecher, Selbstmörder, Ketzer — und tut es auch heute meist noch — nach dem Tode, indem sie diese ohne jede kirchliche Feierlichkeit, ohne Glockenläuten begraben, ja sie wohl zur Grabstelle schleifen oder auf dem Schindanger verscharren ließ. Ein solches Begräbnis nannte man nach Jeremias 22, 18—19 ein Eselsbegräbnis. Mit dieser Sitte hängt die als Scherzwort gebrauchte Redensart „den Esel zu Grabe läuten" zusammen, die man Kindern gegenüber anwendet, wenn sie mit den Beinen vor- und rückwärts baumeln. Auf das Gebiet des Heilaberglaubens führt uns das Wort „Hundshaare auflegen", d. h. die Folgen eines Rausches durch neues Trinken beseitigen. Der Rausch wird, wie Schrader bemerkt, oft unter dem Bilde eines Hundebisses gedacht. Einen solchen aber suchte man nach der alten Anschauung, die die Homöopathie zu ihrem Prinzip gemacht hat, daß „von einem Schädiger auch wieder die heilende Kraft ausgehe", durch aufgelegte Hundehaare zu heilen. Auf kriegerische Verhältnisse bezieht sich die Redensart „dem Kalbfell folgen, zum Kalbfell schwören, d. h. Soldat werden. Sie versetzt uns in die Zeiten, wo die Werbetrommel auf den Straßen erklang, um Kriegsvolk zu sammeln. In Kriegszeiten, in denen so manches Dorf von seinen Bewohnern aus Angst vor den Feinden verlassen wurde, ist wohl auch das Wort entstanden: Wo die Hunde bellen, ist das Dorf nicht wüst. Im gewerblichen Leben hat die Redewendung „Hundsloden kriegen", d. h. grob angelassen, ausgescholten werden, ihren Ursprung. Hundsloden sind zottige Mengen von Hundehaaren, die im Mittelalter als grobes Surrogat für die Wolle benutzt wurden. Da solche Wolle oft als reine ausgegeben wurde, so verstand man schließlich unter Hundshaar einhacken oder eintragen soviel wie betrügen, verfälschen. Der Ausdruck „Bocksbeutelei" wurzelt im gleichen Boden. Wir verstehen heute darunter alther gebrachten Schlendrian oder wenigstens Festhalten am Altgewohnten, durch Buchweisheit

Sanktionierten. Es ist deshalb begreiflich, daß man sich den Ausdruck „Bocksbeutel" volksetymologisch aus Buchbeutel entstanden gedacht hat, vor allem auch, weil noch in aufgeklärterer Zeit in mit diesem Namen belegten Taschen unliebsame, veraltete Polizeiordnungen getragen wurden, nach denen man sich nicht mehr gern richtete. Unsere Vorfahren sahen aber — nach Schrader — in einer Zeug- oder Ledertasche, in welcher unten ein dickerer Gegenstand lag und die oben eng zugeschnürt wurde, die Form des entsprechenden Geschlechtsteiles des Ziegenbockes. Mit dem Bock bringt unser Volk, und brachte es, wie besonders unsere Volksliteratur zeigt, vor allem in der Blütezeit des Handwerkes den ehrsamen Stand der Schneider in engste Beziehung. Die Schneider, lustig und guter Dinge, sind unter den Handwerksgesellen das, was die Ziegen, besonders die meckernden Böcke unter den Säugetieren sind. Ihre Lustigmachereien sind komisch, steif wie die Sprünge des Bockes; das hängt mit dem langen Sitzen zusammen. Außerdem schreibt das Volk dem Schneider starke Verliebtheit zu; mit einem alten Bock meint es überhaupt einen verliebten alten Kerl (Schrader). Schließlich sollen noch einige Redensarten erwähnt werden, die an festliche Gebräuche früherer Zeit erinnern. Da ist zunächst das altbekannte „Schwein" haben, d. h. unverdientes Glück haben. Bei den alten deutschen Schützen- und anderen Volksfesten bekam der schlechteste Schütze oder Spieler als Trostpreis ein Schwein, wurde allerdings auch mit Schimpf und Spott überschüttet. Andere bringen die Redensart auch mit dem Kartenspiel in Verbindung. Das As heißt auch die Sau; wer viel Sauen bekam, hatte Glück. Von ähnlicher Derbheit ist die Redensart: Er ist geputzt wie ein Pfingstochse oder Festochse, d. h. er ist geschmacklos und überladen aufgeputzt. In manchen Gegenden bekränzte man, wenn zu Pfingsten die Gemeindeweide bezogen wurde, den schönsten Ochsen und führte ihn im festlichen Zuge als ersten auf die Weide. Wenn Fleischergesellen ihr Meisterstück ablegten, führten sie auch ihr geschmücktes Opfertier durch die Straßen der Stadt. Beide Gebräuche sind hier und da heute noch üblich. Weitverbreitet war und ist noch in Deutschland der Brauch, am Martinstage Gänse zu essen; diese Vögel mußten nämlich an diesem Tage häufig als Zins geliefert werden; Geber und Empfänger richteten sich, da gleichzeitig nach Abschluß der ländlichen Arbeiten ein Herbstdankfest abgehalten wurde, auf den Genuß dieser Vögel bei festlichem Schmause ein. Es hat jemand viele Martinsgänse essen helfen, heißt: er ist alt geworden.

Nach den bisherigen Ausführungen, die vor allem die verständlichsten, am wenigsten umstrittenen und heute noch am meisten gebräuchlichen Redensarten und Sprichwörter berücksichtigen, erübrigt es wohl, genauer auf die pädagogische Nutzbarmachung dieser

Blüten unserer Volkssprache einzugehen. Wer Rudolf Hildebrands Schriften, besonders sein Buch „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule usw." und die an ihn anknüpfende Literatur über den deutschen Sprachunterricht — die Schriften von Weise, Wilke, Alb. Richter, Hähnel und Patzig u. a. — kennt, wird wissen, wie alle diese Männer die Heranziehung der Volkssprache, und damit auch der Sprichwörter und Redensarten, im Sprach- und Sachunterricht nach den verschiedensten Richtungen hin betonen. Albert Wittstock schreibt in seiner Schrift „Die Erziehung im Sprichwort" folgendes: „Die Sprichwörter geben Kenntnis von des Volkes Sitten, Gebräuchen, Beschäftigungen, von seinen Anschauungen, Ansichten, Grundsätzen, Erfahrungen, Urteilen, vielleicht auch Irrtümern; im Sprichwörterschatze liegt des Volkes ganzes Leben, Treiben und Denken enthüllt. Was der betrachtende und beobachtende Menschen- und Volksverstand gesonnen und gedacht, was sich im Laufe der Zeit als trefflich bewährt, die allergemeinnützigsten Wahrheiten und Erfahrungen des menschlichen Lebens, die Regeln der Klugheit, Menschenkenntnis und Lebensweisheit, die besten Gedanken — das hat alles das Volk in kurzen und sinnreichen Sprüchen ausgeprägt und gleichsam wie in einer Schatzkammer verwahrt, worin so vieles altes echtes Gold liegt." Alles, was in diesen trefflichen Worten über den pädagogischen Wert der Sprichwörter gesagt ist, und fast noch mehr, läßt sich auch von den Redensarten sagen, die nach Hildebrand den eigentlichen Geist, Gehalt und Reichtum, das innerste Leben der Sprache bilden. Und so verschaffen denn auch die Sprichwörter und Redensarten, in denen unsere Haustiere eine Rolle spielen, dem Lehrer einen tiefen Einblick in das Wesen und Werden der Volkssprache, die er verstehen muß, wenn er den Weg zum Herzen der Jugend und des Volkes finden und deutsche Volkstumspädagogik treiben, Deutsche erziehen will. Er kann an ihnen sprachliche Eigentümlichkeiten allerart, Übertreibungen und Unmöglichkeiten, Humor und witzigen Unsinn, volksetymologische Vorgänge, alte Wortformen und anderes mehr zeigen, er kann mit ihrer Hilfe in das Volksleben früherer und jetziger Zeit einführen und in die Volksseele mit ihren innersten, sonst oft geheimen Regungen schauen lassen. Gerade die Tiersprichwörter und Redensarten sind klare Spiegel menschlichen Wesens in seinen Tugenden und Lastern. Er kann sie deshalb nicht nur ihrer Form nach sich im deutschsprachlichen Unterricht nutzbar machen, er kann sie auch auf verschiedenen Gebieten des Sachunterrichts, im Geschichtsunterricht und ganz besonders natürlich im naturkundlichen Unterricht verwenden und vor allem auch sich ihrer, die durch ihren konkreten Inhalt besonders für den kindlichen Geist so leicht faßlich sind, zu erziehlichen Zwecken bedienen. Viele von ihnen sind freilich etwas derb; denn das Volk ist nicht gewöhnt,

mit seiner Meinung hinter dem Berge zu halten; es trägt sogar gern etwas dick auf, um die rechte Wirkung zu erzielen. Der Lehrer soll da nicht allzu prüde sein; ein derbes Wort, in rechter Weise und im rechten Zusammenhange angewendet, verroht die Jugend nicht; und wenn gar kräftiger Humor darin enthalten ist, wird es den Sonnenschein der Heiterkeit in das Schulzimmer tragen können, der diesem oft so nötig ist. Mit dem Schimpfwort muß man natürlich sehr vorsichtig verfahren; aber auch dieses ist für den Lehrer gerade psychologisch interessant und des Studiums wert. Daß alle die genannten Redensarten — die derben, wie die feinen — aber würdig sind, in Schrift und Rede angewendet zu werden, beweisen die Werke unserer deutschen Schriftsteller und Dichter, auch der bedeutendsten, die, wie Schrader in seinem wertvollen Werke an vielen Beispielen zeigt, eine Fülle dieser Kinder der Volkssprache enthalten. Treten wir in ihre Fußtapfen; machen wir wie sie Jugend und Volk auch diese Sprichwörter und Redensarten, soweit sie es verdienen, noch mehr lieb und wert, indem wir sie selbst im Unterricht verwenden, sie scharf ins Auge fassen und ihren wahren Sinn ergründen.

Eingegangene Schriften.

75. **D. Otto Pfleiderer, Religion und Religionen.** 249 S. München 1906, J. F. Lehmann's Verlag. 4 *M.*, geb. 5 *M.*

Wir begreifen, daß die vorliegenden Vorträge eines Hauptvertreters der liberalen Theologie sowohl bei den Studierenden aller Fakultäten, als auch bei den Teilnehmern des Volkshochschulkursus in Berlin lebhafte Teilnahme gefunden haben. Obgleich der Rahmen zur Behandlung des stoffreichen Themas nur ein enger ist, so erhält man doch bei der ruhigen Klarheit, mit der Pfleiderer darzustellen vermag, ein gutes Bild von der Eigenart der einzelnen Religionen in ihrem Unterschied voneinander und in ihrem gegenseitigen Zusammenhang. Selbst die philosophischen Reflexionen der einleitenden Kapitel über das Wesen der Religion, über ihr Verhältnis zur Moral und zur Wissenschaft lesen sich gut. Mit dem Vortrag über die Anfänge der Religion, in dem er darlegt, wie der Fortschritt der Religionsgeschichte sich wesentlich um den Kampf zwischen dem alten Naturalismus und dem höheren sittlichen Ideal bewegt, wie der Fortschritt vom Polytheismus der Volksreligion einerseits zum Pantheismus, andrerseits zum Monotheismus führt, mit dieser Darlegung wird der Weg geöffnet zur Betrachtung der chinesischen, ägyptischen und babylonischen Religion, der Religion Zarathustras und des Mithraskults. Hierauf folgt die Einführung in den Brahmanismus und Buddhismus, bei denen die pantheistische Einheit durchgeführt ist, während sie bei den Griechen, deren Religion nun betrachtet wird, philosophische Lehrweise einzelner Schulen (Eleaten, Heraklit, Stoiker) geblieben ist. Weiter geht der Blick auf die Religion Israels und des nachexilischen Judentums und auf das Christentum, das Pfleiderer als höhere Einheit des jüdischen und griechischen Gottesgedankens auffaßt. Den Schluß macht die Zeichnung des späten Nachtriebs

der religionsbildenden Kraft der semitischen Rasse, die Betrachtung des Islams als der letzten geschichtlichen Religion. Man wird das Buch nicht ohne Befriedigung aus der Hand legen, und man wird auch beim Lesen des Kapitels „das Christentum" den Eindruck empfangen, wie der Religionshistoriker sich bemüht hat, den geschichtlichen Stoff objektiv darzubieten, ihn nicht nach dem subjektiven Maßstab seines eigenen oder des zeitgenössischen Geschmackes zurecht zu machen und zu entstellen. R. S.

76. **Otto Börner** et **Rudolf Dinkler, Livre de lecture** pour les écoles moyennes, avec un précis de grammaire (cours supérieur) et des exercices de grammaire et de style. Avec une carte géographique de France. 213 S. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 2,40 ℳ.

Dies französische Lesebuch ist eins der besten, die ich kennen gelernt habe: die Verfasser sind außerordentlich glücklich gewesen in der Auswahl der Lesestücke, die im besten Sinne des Wortes „Musterstücke" sind. Geschichte, Geographie, Sitten und Gebräuche Frankreichs werden hier in 75 kleineren und größeren Abhandlungen geboten. 18 lehrreiche Stücke bringen das Wichtigste für Handel und Industrie. Ebenso bringt das Werkchen einige der bedeutensten Werke berühmter französischer Dichter.

Für den französischen Aufsatz und sonstige Stilübungen wird damit zugleich guter Stoff in fein pädagogischer Weise geboten. Zugleich haben die Verfasser einen Abriß der französischen Grammatik und Syntax mit trefflichen und klaren Beispielen beigefügt. Nicht unerwähnt lassen möchte ich die in feinem Französisch gegebene „Préface".

Das Buch wird viele Freunde finden, es verdient sie auch.

Eug. Brückner.

77. **Dr. med. Hermann Gutzmann, Stimmbildung und Stimmpflege.** Gemeinverständliche Vorlesungen. Mit 52 Figuren. 155 S. Wiesbaden 1906, J. F. Bergmann. 2,60 ℳ.

In der Mitte des vergangenen Jahrhunderts erschien die Anthropophonik von L. Merkel. Seit dieser Zeit ist uns kein Büchlein zu Gesicht gekommen, das bei gleichem Umfange und in so schlichter, leichtverständlicher Sprache über die Physiologie des Kehlkopfs, über die Entwickelung der Stimme und Sprache, über ihre Schulung und die Verhütung der Stimmstörungen geredet hätte, wie das vorliegende Werkchen. Zehn Vorlesungen sind es, die Dr. Gutzmann im Sommersemester 1905 an der Berliner Universität für Hörer aller Fakultäten gehalten hat. Man kann ihm dankbar sein, daß er sie weiteren Kreisen zugänglich gemacht, nicht minder der Verlagsbuchhandlung für die Ausstattung des Werkchens mit sehr gut veranschaulichenden Abbildungen. Wenn der Verfasser sein Erstaunen darüber ausspricht, daß man in manchen Übungsvorschriften für Sänger und Redner lesen könne, das Zwerchfell kontrahiere sich bei starker Ausatmung, die doch lediglich durch Bauchdeckenmuskel-Kontraktion zustande kommt, so muß man es ebenso beklagen, daß auch in der Schule über die Aktivität der Muskeln überhaupt zuweilen noch falsche Ansichten verbreitet oder doch zu wenig bekämpft werden. Was die Namen der Kehlkopfknorpel betrifft, so haben wir schon vor langen Jahren der physiologischen Bezeichnung das Wort geredet. Recht zu empfehlen wäre es auch, wenn man statt der leicht irreführenden Bezeichnung „Stimmbänder" den Ausdruck „Stimmlippen" wählte. Die Zeit ist übrigens wieder gekommen, wo man die Sache an der Gänsegurgel klar machen kann. R. S.

78. **E. Schädel, Das Sprechenlernen unserer Kinder.** Nach seiner Entwicklung dargestellt und mit pädagogischen Winken und Ratschlägen Eltern, Lehrern, Kindergärtnerinnen und überhaupt allen, die es mit der Erziehung der Kleinen zu tun haben, gewidmet. 132 S. Leipzig 1905, Friedrich Brandstetter. 1,50 *M*.

Jeder wahre Erzieher wird der Forderung des Verfassers zustimmen, wenn er sagt: „Mit allen zu Gebote stehenden Mitteln müssen wir dahin streben, daß in unserem Volke das Verständnis für den unendlichen Wert der rein und richtig gesprochenen Muttersprache geweckt und weiter entwickelt werde.“ Die Forderung ist alt; warum muß sie immer und immer wieder erhoben werden? In Elternkreisen fehlt, wenn nicht das Interesse, so doch das Verständnis für die sprachliche Entwicklung des Kindes. Darum die vielen Klagen über das schlechte Sprechen der Schüler beim Eintritt in die Schule. Und wenn es in der Schule mit der Entwicklung der Sprache nicht nach Wunsch vorwärts geht, so liegt es nicht immer an der geringen Unterstützung seitens des Hauses, sondern auch vor allem an der Ungewißheit und Unsicherheit, die sich beim Lehrer in allen Fragen bemerkbar macht, die die Lauterzeugung und Lautverbindung angehen. Man darf es dem Verfasser nachsagen, daß er, wohl angeregt durch die Greifswalder Universitätskurse über Lautphysiologie und Phonetik, sich in wissenschaftlichen Werken mit Eifer umgesehen, vor allem aber offenes Ohr und Herz inmitten seiner Schularbeit gehabt haben muß. Aus dem Werkchen erfährt man das Wichtigste über Wesen und Ursprung der Sprache, von den verschiedenen Anschauungen über die Ursache des Sprechenlernens, sowie über das Wesen der Kindersprache. Ein Kapitel handelt von der Entwicklung der Kinderpsychologie, von Gehirn und Seele, von Gehirn und Sprache. Ausführlicher wird gesprochen von der Entwicklung des Sprachverständnisses und der Kindersprache; endlich über die logische Entwicklung des Kindes und die Störungen der Sprache. Wir möchten das Büchlein vorzugsweise Eltern und Kindergärtnerinnen empfehlen; doch wird auch der angehende Lehrer manchen wertvollen Wink daraus empfangen können.

R. S.

79. **Ludwig Walker,** Oberlehrer, **Grammatisches Übungsbuch für den englischen Unterricht nach analytischer Methode.** 202 S. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. Geb. 2,40 *M*.

Um die analytische Methode zu fördern und zu stützen, hat der Verfasser dieses grammatische Übungsbuch geschrieben, und zwar besonders für diejenigen Schulen, die zur Übung der Grammatik deutsche Übersetzungen wünschten. In der Vorrede sagt der Verfasser, daß er sich in diesen seinen Grammatiklektionen eng an das Lehrbuch von Ferdinand Schmidt gehalten und im 2. Kursus auch Musterlektionen von L. Spies zugrunde gelegt hat.

Nachdem an dem gegebenen Bild die grammatischen Regeln gefunden und gebildet werden, soll den Schülern dieses Werkchen dazu dienen, zu Hause eine Wiederholung idiomatisch-englischer Sätze zu sein. Zugleich bietet der Verfasser in eng begrenzter Form eine systematische Grammatik mit deutschen Übungssätzen. Der „Pictorial Plan von London“ fehlt leider.

Will vielleicht der Verfasser eine gewisse Konzession der „vermittelnden Methode“ machen, die an fast allen höheren Lehranstalten Deutschlands geübt wird, damit das grammatische Wissen nicht zu sehr „in der Luft hängt?“ Herr Oberlehrer Walker hat selbst die Erfahrung gemacht, daß schon im 2. Jahre das Bedürfnis nach einem geordneten Grammatikunterricht fühlbar wird und meint ganz richtig, daß das Gedächtnis der

Kinder nicht zuverlässig ist und daß sie ein Hilfsmittel gebrauchen, um das in der Stunde Erlernte wiederholen zu können.

Das vortreffliche Buch ist aus der Praxis eines gewissenhaften Fachgenossen hervorgegangen und ist vor allem den Schulen dringend zu empfehlen, die nach dem englischen Lehrbuch von Ferdinand Schmidt und nach den vorzüglichen englischen Musterlektionen von L. Spies arbeiten.

Eug. Brückner.

80. **Fr. Boeckh**, k. Gymnasial-Professor a. D., **Der Religions-Unterricht in den höheren Lehranstalten.** Vortrag. 31 S. Wismar 1905, H. Bartholdi. 0,80 *M*.

Ein alter Religionslehrer nimmt mit diesen Worten Abschied von seiner Berufsarbeit. Es sind Ratschläge aus gutem Herzen und reicher Lebens- und Berufserfahrung. „Ein lieber Unterricht, vielleicht der liebste, muß der Religionsunterricht dem Schüler sein."

Der Religionslehrer soll Theologe sein? — Hm, es ließ sich mancherlei erzählen. Ganz besonders, weil es sich um Religion handelt und nicht um Theologie. Und von einem ordentlichen Religionslehrer ist doch anzunehmen, daß er nicht vor den Pforten der Theologie stehen bleibt.

Kirsch.

81. **Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichts**, gesammelt und herausgegeben von W. Rein. Heft II. 56 S. Langensalza 1906, H. Beyer & Söhne. 0,80 *M*.

Ein sehr interessantes Büchlein, das jeder, dem es um Reform des Religionsunterrichtes zu tun ist, lesen müßte. Denn hier befindet er sich in der Gesellschaft vieler tüchtiger Männer, die gehört zu werden verdienen. Vergleicht man alle diese gedrungenen Aussprachen, so zielen sie etwa dahin, in historisch-genetischem Gange die größten religiösen Persönlichkeiten mit dem Schüler bekannt zu machen. In ihnen lernt er Gott schauen: in den Propheten, in Hiob, in den Psalmisten, vor allem in Jesus, in Paulus und den großen Gestalten der Kirchengeschichte, vor allem in Luther. Aber auch die Persönlichkeit des Lehrers muß sittlich-religiös bilden. Interesse müsse am Schüler lebendig werden, denn (wie es Thrändorf bedeutend zusammenfaßt) „mit dem wachsenden Interesse beginnt zugleich die Religion von der Schülerseele Besitz zu ergreifen, also ist das Interesse die Vorstufe zum Glauben, denn Glaube im evangelischen Sinne ist nicht das gehorsame Fürwahrhalten der von der ‚Kirche' vorgeschriebenen Glaubensformeln, sondern das innere Erworben- und Gewonnenwerden für die Personen, in denen sich Gott der Menschheit offenbart hat, und für das Reich Gottes, das mit ihnen seinen Einzug in die Welt begonnen hat." (S. 38.)

Die wertvollsten Beiträge sind die letzten drei, die von Thrändorf, G. v. Rhoden und Rein. Diese Männer schreiten auf selbst erarbeiteten und gangbaren Wegen dahin. Die meisten geben (auch Natorp und Paulsen) einzelne dankenswerte und oft sehr erfreuliche Winke. Nicht wert in der Sammlung zu stehen, sind die Auslassungen des Berliner Gymnasialoberlehrers Dr. Hauck.

Kirsch.

82. **Schriften der Pädagogischen Gesellschaft.** I. Heft. Literatur-Verzeichnis zum evangelischen Religionsunterricht. Bearbeitet von Dr. Meltzer. 68 S. Dresden 1905, Bleyl & Kämmerer. 0,90 *M*.

Ein ganz vorzüglicher, ja unentbehrlicher Ratgeber. „Die Auswahl ist von einem theologischen Standpunkte aus getroffen, der Ernst macht mit

den von keinem kirchlichen Dogma gebundenen Grundsätzen wissenschaftlicher Forschung. Doch sind auch eine Anzahl Werke von Verfassern, die auf einem andern Standpunkt stehen, aufgenommen, wenn sie auf dem betreffenden Gebiete eine Lücke in besonders lehrreicher Weise ausfüllen."

Die große Anzahl der angeführten Schriften ist übersichtlich geordnet, jede einzelne mit einem kurzen Urteile versehen. Sollte ich etwas streichen, so wären es Nietzsches Götzendämmerung und Antichrist. Hinzuzufügen wäre wohl noch mancherlei. Ich erinnere z. B. an Wellhausens Evangelien, Matthäi, Marci, Lucä, an Pfleiderers Religion und Religionen, an Hansens Zauberwahn, Inquisition und Hexenprozeß im Mittelalter, an die Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion" aus dem großartig angelegten Sammelwerke „Die Kultur der Gegenwart", worin Vertreter aller drei christlichen Konfessionen zu Worte kommen, von unserer Seite Wellhausen, Hülicher, Harnack, ganz besonders Tröltsch mit einem höchst interessanten Beitrage „Protestantisches Christentum und Kirche in der Neuzeit". —

Einem so klaren und bewundernswert fleißigen Manne wie Dr. Meltzer wird man zutrauen, daß er für dieses sein neues wichtiges Werk alles Gute herbeiholt.

Den Kollegen, vor allem auch den Lehrerbibliotheken sei es empfohlen.

Kirsch.

83. **Ed. König, Der Geschichtsquellenwert des Alten Testaments** in Vorträgen vor Lehrern und Lehrerinnen. 86 S. Langensalza 1905, H. Beyer & Söhne. 1,20 *M*.

Diese Vorträge sind von dem Verfasser in Bonn gehalten worden. König ist einer derer, die für das Alte Testament einstehen. Leider ist seine Beweisführung bei weitem nicht erschöpfend, seine Redewendung nicht immer gefeilt genug. Statt ruhig und sicher zu „erörtern", stolpert alles in verärgertem Räsonieren dahin, bis es matt und seicht ausklingt: „Das Schlußergebnis aber, das sich bei den meisten (!) der in diesen Vorträgen dargebotenen Untersuchungen mit immer wachsender Stärke aufgedrängt hat, ist dieses, daß das, was als Menschentat und Menschenschicksal in den hebräischen Geschichtsbüchern (!) erzählt wird, geschichtlichen Charakter beansprucht." (S. 82.)

Weiß man nun etwas? — Ja, daß Herr Professor König seine Aufgabe nicht gelöst hat.

Um so freudiger weisen wir auf einige neu erschienene Religionsgeschichtliche Volksbücher hin. Eine ganze Reihe soll noch dem Alten Testament gewidmet sein. Vorläufig erschienen:

Seelenkämpfe und Glaubensnöte vor 2000 Jahren. Von Prof. Löhr in Breslau. Eine sehr empfehlenswerte kurze Einführung in das Buch Hiob und eine mehr kritische Betrachtung des düsteren, grüblerischen Predigers Salomo.

Hebräische Volkskunde. Von Küchler in Charlottenburg. Enthält viel Brauchbares aus dem Volks- und Familienleben der Hebräer.

Das prophetische Schrifttum. Von Budde in Marburg. Eine Schrift, die als Grundlage später erscheinender Sonderschriften über Jeremias, Jesaias (Guthe in Leipzig), Amos und Hosea zu betrachten ist und dem, was echt ist, nachgeht. Endlich

Die Schöpfung der Welt. Von Prof. Wendland. Er führt uns in anregender Weise von den ältesten Schöpfungsmythen herauf bis zur Meinung der Gegenwart und schließt mit dem freudigen Bekenntnis: „Ich glaube an Gott, den Schöpfer des Alls, den Schöpfer der sittlichen Persönlichkeit."

Kirsch.

84. **Nathan Oppenheim. Die Entwicklung des Kindes. Vererbung und Umwelt.** Nach dem englischen Original mit Erlaubnis des Verfassers übersetzt von Bertha Gaßner. Mit Vorbemerkungen von Dr. Wilhelm Ament. Leipzig, Ernst Wunderlich. 3 *M*.

Aments Vorbemerkungen, die Oppenheims Arbeit ausführlicher, als es hier geschehen kann, würdigen, sind zweifellos geeignet, dem trefflichen Buche die ihm gebührende Verbreitung zu verschaffen. Das Kind als Kind mit völlig individuellen Proportionen und nicht wie zumeist bisher als Erwachsenen mit nur kleineren Dimensionen zu beurteilen, ist des Verfassers leitender und zugleich origineller Gedanke. Mit Recht wird der blinde Glaube an die verschiedenen Vererbungen in seinen Auswüchsen bekämpft und die hohe Bedeutung der Umwelt, d. i. der Umgebung des Kindes, für seine Gesamtentwicklung betont. Das Kind ist das, was die Umwelt aus ihm macht. (S. 48.) Sie schließt vor allem die Ernährungsfrage, die wichtigste im Kindesleben, ein. Oppenheim faßt den Begriff, abweichend von anderen Meinungen, im weitesten Sinne (S. 47 u. 81) und versteht darunter die Gesamtheit aller Einwirkungen auf den kindlichen Organismus. Gewagt ist es freilich, alle seelischen Erscheinungen als bloße Wirkungen der Gehirn- und Nervenzellen darzustellen. Dieser psychologisch-materialistische Standpunkt, der in dem ganzen Werke von Anfang an vertreten ist, wird am stärksten zu befehden sein, zumal der Verfasser daraus die meisten Konsequenzen, insbesondere solche für die Ernährung zieht. Man sieht auch nicht ein, aus welchen Erfahrungen heraus die geringschätzige Bemerkung gemacht wird, daß im Gegensatze zu Rechtsanwälten und Ärzten für die richtige Behandlung von Kindern eine Erziehung der Mütter, Kinderfrauen und „Lehrer" (S. 61) nicht als wesentlich zu erachten sei. Hier wären Beispiele wohl am Platze. (Vergl. auch S. 165.) Ganz besonders muß hervorgehoben werden, daß der Verfasser auch die anormalen Entwicklungen der Kinder berücksichtigt und der pädagogischen Beobachtung im Gegensatze zur experimentellen Forschung ihren Wert zuerkennt. Alle, denen Kinder anvertraut sind und die ein warmes Herz für sie haben, sollten das gediegene Werk Oppenheims nicht ungelesen lassen; es enthält eine Fülle von Anregungen und schärft das pädagogische Gewissen. H.

85. **A. Gräßner, Der Volksschulgesang.** Eine Anleitung für Lehrseminaristen und Lehrer zur Erteilung eines rationellen Gesangunterrichts in der Volksschule, ausgestattet mit einem umfassenden Übungsmaterial für Elementarkursus und praktischen Winken für Einübung und Vortrag vieler Choräle und Volkslieder. 235 S. Halle a. S., Hermann Schroedel. 2,50 *M*.

Das Buch hat seit 1888 vier Auflagen erlebt, ein gutes Zeichen für seine Brauchbarkeit. Die vorhergehende, 3. Auflage ist mit besonderer Berücksichtigung der ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 bearbeitet worden. Der Gesanglehrer erhält in dieser trefflichen Anleitung Antwort auf die wichtigsten in seinem Unterrichtsfach zu beachtenden, aber nicht selten so wenig berücksichtigten Fragen und zwar von einem umsichtigen und selbstdenkenden Meister. Was uns besonders angenehm berührt hat, das ist die Rücksichtnahme auf gehörschwache Kinder, die man so leicht links liegen läßt. Verfasser beginnt mit Gehörsingen und benutzt dann als Tonzeichen die Ziffer; aber obwohl er ihre anschauliche Kraft schätzt, verharrt er doch nicht zu lang beim Ziffernsingen, sondern entwickelt schon auf der Mittelstufe das Notensingen.

86. **Moritz Keller**, Direktor der 5. Bürgerschule in Leipzig, **Die Wortbildung** als Grundlage für Wortverständnis, Wortgebrauch, Sprachlehre und Rechtschreibung. Anschaulicher Sprachunterricht im 2., 3. u. 4. Schuljahre. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. 1,20 M.
Hierzu ein Schülerheft im gleichen Verlage: **Wörterbüchlein** zur Wortbildung im 2., 3. u. 4. Schuljahre. 15 Pf.

Das vorliegende Buch bedeutet zweifelsohne einen wesentlichen Fortschritt auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts. Es hilft die alte rationalisierende und damit schematisierende Methode immer mehr verdrängen und räumt dem lebendigen Sprachgefühle den Rang ein, den ihm die Altmeister der deutschen Sprache von Grimm bis herauf zu Hildebrand anwiesen. — Um dieses lebendige Sprachgefühl zu wecken und zu fördern, geht der Verfasser nicht vom Satze, einem analytischen — logischen Produkte aus, sondern beginnt mit dem Stammworte, in dem ja die Gesamtvorstellung und der Sprachgeist am klarsten beschlossen liegen. An diese Stammwörter, die auf Grund der Kädingschen Forschungen nach ihrer Häufigkeit ausgewählt sind, schließen sich alle möglichen Familien- und Analogiebildungen an, wobei immer auf die Wortbedeutung das Hauptgewicht gelegt wird. Wie dies in anschaulicher, packender, oft humorvoller Weise geschehen kann, hat Keller in dem Lehrerheft an vielen Beispielen gezeigt.

Die Zahl der Übungen beträgt für das 3. und 4. Schuljahr je 50; für das 2. Schuljahr ist sie geringer, vielleicht zu gering bemessen. Wenn nun aber dabei, wie es eben der Verfasser will, das Kind vorerst zum klaren Bewußtsein des Sprachinhaltes gebracht wird, wenn es gleichsam alle Stege und Wege in seiner Sprache kennt, ehe es deren Namen, d. i. die grammatischen Bezeichnungen erfährt, dann profitiert bei solchem Sprachunterricht nicht bloß der Aufsatz, sondern es ist der Sprachlehre selbst am besten vorgearbeitet, sie bedarf dann „keiner besonderen, sondern nur einer ergänzenden Behandlung". Und endlich die Rechtschreibung, das Sorgenkind unseres Unterrichts, muß bei dieser Verwendung und Verteilung der Stammwörter die 4/5 unseres gesamten Wörterschatzes ausmachen, entschieden gewinnen, zumal wenn der Lehrer die Regeln beherzigt, die Keller auf Lays Führer durch den Rechtschreibeunterricht fußend aufgestellt hat. Die praktische Anwendung dieser orthographischen Grundsätze erleichtert das „Lese- und Schreibheft in Schreibschrift" für das 2. Schuljahr, das Keller und Neidhardt († 1904) herausgegeben haben, ein Büchlein, dem man auch hohen ästhetischen Wert nachrühmen muß, wenn man auch wünschen könnte, daß es ein schmaleres Format besäße, um eine leichtere Schonung durch die Kinderhand zu erfahren. — Diese geringfügige Ausstellung kann aber das Lob, das der Kellerschen Arbeit vollauf gebührt, keineswegs schmälern und soll nicht hindern, die besprochenen Hefte aufs wärmste zu empfehlen. Kr.

87. **Walther Haupt, Religionsbuch** für die Hand der Schüler bearbeitet. I. Teil: I.—IV. Schuljahr. Heilige Bilder aus der Geschichte des Reiches Gottes. XIX u. 82. S. II. Teil: V.—VIII. Schuljahr. Die geschichtliche Entwicklung des Gottesreiches: Gesetz, Prophetie, Evangelium, Kirche. XII u. 183 S. Tübingen 1904, J. C. B. Mohr.

Zu meinem lebhaften Bedauern ist es mir erst jetzt möglich, Haupts Religionsbuch in diesen Blättern anzuzeigen, obschon das Werkchen längst eine besondere Hervorhebung verdient hätte. Es eignen ihm Vorzüge, die ihm in der Hochflut der verwandten Literatur einen ehrenvollen Platz sichern. Dahin rechne ich in erster Linie eine solche Auswahl des Stoffes, die sich überall auf das spezifisch Religiöse und religiös fruchtbar zu machende beschränkt. Dazu gehört noch immer ein gewisser Mut. Der Zwang des Herkommens ist so stark, daß

es fast unmöglich erscheint, die (aus nachexilischer Zeit stammenden) Berichte über den Bau der sog. Stiftshütte, die Levitenordnungen und vieles andere im Jugendunterricht kurzerhand zu übergehen und so den Raum für Nötigeres zu gewinnen.

Von den biblischen Erzählungen ist wie billig der Grundton des Wortlauts beibehalten, aber vielfach eine Kürzung oder leise Umgestaltung im Interesse größerer Verständlichkeit — zumal auf der untersten Stufe — eingetreten. Dafür nur eine Probe: Luk. 2, 1 heißt es einfach (S. 10): Der Kaiser Augustus wollte wissen, wieviel Menschen in seinem Reiche wohnten. Das ist deutlich, und wer es so gelernt hat, der versteht dann später auch den biblischen Wortlaut: ein Gebot, daß alle Welt geschätzet würde.

Weiter rechne ich es diesem Religionsbuch zum entschiedenen Verdienst an, daß es mit einer Schwierigkeit aufräumt, die einem gewissenhaften Lehrer arge Skrupel bereiten muß. Bekanntlich enthält die biblische Geschichte vielfach Doppelberichte über dieselben Vorgänge von verschiedenem, ja bisweilen ganz heterogenem Standpunkt. Der Verfasser beherrscht die wissenschaftliche Erforschung des A. Testaments völlig genügend, um jedesmal nur einen, und zwar den älteren Bericht zu Worte kommen zu lassen. So erzählt er die Sintflutsgeschichte nach dem alten einfachen Bericht des sog. Jahwisten mit seiner Beschränkung auf 40 Regentage statt der jüngeren Ausdehnung auf ein Sonnenjahr. In der Geschichte der Entstehung des Königtums folgt er der trefflichen alten Quelle in 1. Sam. 9, 1—10, 16 und Kap. 11, ohne sie, wie wohl überall geschieht, mit der weit jüngeren, theologisch orientierten Darstellung in 1. Sam. 8 und 10, 17 ff. zu verquicken.

Von dem Geschick des Verfassers, den Erzählungsstoff unmittelbar anschaulich und religiös nutzbar zu machen, mag eine kurze Inhaltsangabe Zeugnis ablegen. An die sechs Tagewerke des Schöpfungsberichts werden folgende Betrachtungen angeknüpft: 1. Die wunderbare Größe der Welt. 2. Die Reise eines Wassertropfens. 3. Die Schönheit und der Nutzen der Pflanzen. 4. Die liebe Sonne. 5. Tier und Menschen. 6. Die hohe Stellung des Menschen vor allen Tieren. An die Weihnachtsgeschichte schließt sich eine Besprechung der Weihnachtstanne, an die Karfreitagsgeschichte eine solche des Kreuzes — beide Male in engster und sehr ansprechender Beziehung zur Geschichte. Der Ostergeschichte folgt ein Gang auf den Kirchhof, der Himmelfahrtsgeschichte die Beantwortung der Frage: Wo ist der Himmel? Daß in den jeweilen beigefügten Liedern neben den Perlen des evangelischen Liederschatzes auch Hey, Hebel und Geibel zu Worte kommen, gereicht sicherlich der Sache nicht zum Schaden.

Der 2. Kursus beginnt mit dem Sündenfall und behandelt die weiteren Geschichten unter den Rubriken: Familienleben („Kain, ein böser Bruder"; Abraham, Jakob und Esau, Joseph — letztere Geschichte, wie billig, ausführlicher), Eltern und Kinder („die Angst eines Vaters" — eine glückliche Anfassung der für uns allezeit befremdlichen Erzählung 1. Mos. 22; Mutterliebe in Hagars Not, Moses Errettung, Ruth als Muster der Kindestreue), Herren und Dienstboten, ferner Bilder aus dem Völkerleben (Trug, List und Gewalt im Kriege, aber auch rechtschaffene Kriegstaten), endlich Bilder aus dem Rechtsleben und Verkehr mit Gott. Diese Zusammenstellung der inhaltlich verwandten Erzählungen trägt nicht wenig zum besseren Verständnis jeder einzelnen bei.

Dieselbe glückliche Hand zeigt der Verfasser im 3. Kursus, dem die erste Vorführung des Lebens und des Werkes Jesu zufällt. Er gruppiert den Stoff in den drei Rubriken Leben, Taten und Reden Jesu; bei den Taten ist wiederum die religiöse Verwertung, bei den neun Reden die vortreffliche Auswahl und die bei aller Knappheit sehr eindringliche Deutung rühmend hervorzuheben.

Der 4. und letzte Kursus der Unterstufe bietet gut ausgewählte Bilder aus der Zeit der christlichen Kirche, und zwar aus der Apostelzeit Petrus und Paulus, aus der Zeit der Christenverfolgungen Polikarp, Perpetua, die sieben Schläfer, Konstantin, aus dem Mittelalter Chlodwig, Bonifatius, Wittekind, Kaiser Otto, die heilige Elisabeth, dazu das Wesentlichste über die Reformation.

Der Unterricht auf der oberen Stufe im 5.—8. Kurs setzt naturgemäß tiefer ein. Er beginnt mit dem Gesetz, der Idee des alten Bundes und der Offenbarung Jehovas (beiläufig: ist es denn unmöglich, an die Stelle dieser lediglich auf einem groben Mißverständnis beruhenden Namensform Jehova endlich die richtige „Jahwe" zu setzen? Einmal muß ja doch damit angefangen werden!). In diesen Zusammenhang, in dem sie allein wahrhaft verständlich ist, wird eine Besprechung des Dekalogs, mit ganz vortrefflichen Erläuterungen zu den einzelnen Geboten, eingeflochten. Von da geht der Verfasser mit einem großen Sprung zu der Auffindung des Gesetzbuches unter König Josia (623 v. Chr.) über. Diese ist allerdings für die Gesetzesreligion in Israel das nächstwichtige Ereignis seit der Offenbarung am Sinai, und es ist nur zu billigen, wenn der Verfasser die hohe Bedeutung dieses neuen Gesetzbuchs, das uns in der Hauptsache im 5. Buch Mose erhalten ist, durch eine ausführlichere Behandlung in ein helles Licht treten läßt. Ebenso ist es aus dem Gesichtspunkt „Gesetzesreligion" zu verstehen, wenn er nach einer kurzen Erwähnung der babylonischen Gefangenschaft sogleich zur Gesetzesauslegung der Pharisäer übergeht, um ihr alsbald die Gesetzesauslegung Jesu im neuen Bund, im Anschluß an die einzelnen Gebote, gegenüberzustellen.

Neben dem Gesetz steht als der andere große Faktor der alttestamentlichen Religion, ja als der eigentliche Kern der Gottesoffenbarung im Alten Testament die Prophetie. Dieser ist der 6. Jahreskursus gewidmet. Vorausgeschickt ist jedoch die Behandlung des Stoffs, der keinesfalls fehlen durfte, aber bisher nur sehr schwer unterzubringen war: die biblischen Geschichten des Alten Testaments in der Königszeit. Ihre Unterbringung an dieser Stelle rechtfertigt sich vor allem dadurch, daß ja in den jetzigen Geschichtsbüchern des Alten Testaments die Auswahl des Stoffs ganz sichtlich durch das Interesse an den Prophetenerzählungen beeinflußt ist. Die Auswahl unseres Verfassers beschränkt sich auf das Allerwesentlichste (die Entstehung des Reiches Israels von Debora ab, die Blüte des Reichs unter Saul, David und Salomo, dann die Prophetengeschichten seit Elias). Leider nötigte die Rücksicht auf den Raum zu einer knappen Behandlung auch der großen Propheten des 8. und 7. Jahrhunderts; auf Amos entfallen 1½, auf Jesaja 3½, auf Jeremia 5 Seiten. Hier wäre ein Mehreres dringend zu wünschen. Bei dem „zweiten Jesaja" ist mir aufgefallen, daß der Verfasser trotz der richtigen Ansetzung dieses „großen Unbekannten" gegen das Ende des Exils bei der trefflichen Behandlung der schwierigen Perikope Jes. 53 von „Worten Jesajas" redet. Auch hier kann ich nur wiederholen: einmal muß doch — und zwar auch im Jugendunterricht — der Anfang damit gemacht werden, an die Stelle des endgültig als irrig Erkannten das Richtige zu setzen!

Wie die Gesetzesauslegung Jesu im Anschluß an die Gesetzesreligion des Alten Testaments behandelt wurde, so folgt nun auf die Prophetie des Alten Testaments im 7. Kursus „das Evangelium" als der Inbegriff der an die Propheten anknüpfenden Lehre Jesu, des „größten aller Propheten". An Erzählungen aus dem Leben Jesu schließen sich wiederum Prophetenreden Jesu, wobei nach einer kurzen Darlegung des Aufbaus des Vaterunsers das ganze 3. Hauptstück des lutherischen Katechismus behandelt wird, ferner Prophetentaten, endlich der messianische Beruf Jesu. In vortrefflicher Gruppierung des Stoffs wird hier „das Wesen des Reiches Gottes" (mit kurzer Erläuterung der Gleichnisse), Jesus als König im Gottesreiche der Liebe, als der verheißene Messias, sowie endlich als der leidende und sterbende Gottesknecht besprochen.

Der 8. Kursus ist parallel mit dem vierten wiederum der Kirche gewidmet. Auch hier verdient die Auswahl des Stoffs trotz der Beschränkung auf ca. 60 Seiten warme Anerkennung. Die Darlegung ist sichtlich darauf berechnet, ein Verständnis dessen, worauf es wahrhaft ankommt, der heute brennenden Fragen, zu ermöglichen. Daher wird nach der „Entstehung der christlichen Kirche" sogleich gezeigt, wie die Kirche katholisch wurde, die Verfassung der katholischen Kirche als einer siebenstufigen Pyramide beschrieben und in einem achtmaligen: es ist unevangelisch usw. die tiefe Kluft zwischen der katholischen und evangelischen

Auffassung vom Wesen der Kirche beleuchtet. Ebenso wird der Leser kurz und klar über den Glauben der katholischen Kirche (mit einer Erläuterung des Sinnes des Apostolikum) und ihr kirchliches Leben (Messe, Heilige, Ablässe) unterrichtet. Die nun folgende Geschichte der Reformation enthält in knapper Übersicht alles irgend Wichtige und schließt mit einer Besprechung der 3 Artikel nach Luthers Katechismus. Weiter folgt ein Kapitel über die Hemmnisse, denen die reformatorischen Kirchen unterlagen, endlich „die Ausgestaltung der Kirche in unserer Zeit": Verfassung, Union, Kultus, Stellung zur katholischen Kirche (Gustav-Adolf-Verein und evangel. Bund!), Liebestätigkeit, Mission — letztere in ganz vortrefflicher Übersicht. Ein Register zu den 51 in das ganze Werkchen eingestreuten Liedern bildet den Beschluß.

Wir hoffen im vorstehenden gezeigt zu haben, daß sich dieses Religionsbuch nicht bloß für die Hand der Schüler, sondern auch für die der Lehrer recht nützlich erweisen dürfte.

Halle a. S. Prof. E. Kautzsch.

88. **Pädagogischer Jahresbericht von 1905.** Im Verein mit Balsiger, Freytag, Hartmann, Hauschild, Kornrumpf, Ludwig, Lüttge, Lyon, E. Müller, Opitz, Rothe, Sickinger, Uhlhorn, P. Weigeldt, Zenz bearbeitet und herausgegeben von Heinrich Scherer. 58. Jahrgang. Leipzig 1906, Friedrich Brandstetter. 12 *M*.

Ein buchhändlerisches Unternehmen, das zum 58. Male in alter Bewährung vor die Lehrerwelt tritt, bedarf keiner Empfehlung. Wir erwähnen nur, daß die Bearbeitung des literaturkundlichen Teils von Prof. Dr. Lyon besorgt worden ist. Man muß es dem Verleger Dank wissen, daß er für die verantwortungsreiche Arbeit einer sachlichen Kritik immer Männer zu finden und festzuhalten gewußt hat, die sich durch große Sachkenntnis auszeichnen. Mit Genuß wird man lesen, was zur Entwicklungsgeschichte der Schule in Deutschland, Österreich und der Schweiz (II. Abt. 1—128) gesagt ist. Wer durch den Bücherwald auf irgend einem Unterrichtsgebiete zuverlässige Führer braucht, der darf sich den oben genannten Referenten getrost anvertrauen. Sie werden ihn zu manch einem kostbaren Fruchtbaum führen. Aber sie machen auch auf dürres Geäst und wertloses Gestrüpp aufmerksam; denn „es wird viel gearbeitet, aber auch viel Unnützes geschaffen", sagt Scherer in seinem höchst lesenswerten Referat über Pädagogik. Wer möchte ihm nicht beistimmen?

89. **K. Trautermann,** Mein Anschauungsunterricht. Gotha 1906, E. F. Thienemann. Geh. 2,40 *M*.

Das Buch ist eine interessante Neuerscheinung auf dem Gebiete des elementaren Anschauungsunterrichtes. Es betont bei der Stoffauswahl vor allem die Anlehnung an die heimatliche Umgebung, verwirft alles schablonenhafte Wortwissen und unverstandene Anlernen, legt den Hauptwert auf die sorgfältige Beobachtung der Dinge, will den Sammeleifer anregen, zur Anstellung von Versuchen veranlassen, durch Zeichnen und Formen in Ton, sowie durch Anleitung zur Herstellung angeschauter Gegenstände aus einfachsten Mitteln den Sinn für das Schöne pflegen und den Schaffenstrieb wecken. Auch dem sachlichen Anschauungsunterricht wird durch manche gelungene Begriffsentwicklung Rechnung getragen. Daß hier und da bezüglich des naturgeschichtlichen Stoffes des Guten zu viel getan, auch manchmal Einzelheiten betont werden, die dem kindlichen Anschauungskreise dieser Stufe noch fern liegen, kann den günstigen Gesamteindruck des Buches nicht beeinträchtigen. Eine Kritik bekannter Lehrbücher für den Anschauungsunterricht und verschiedener Fibeln bezüglich ihrer Brauchbarkeit geht den Stoffbesprechungen voraus. Doch kann diese Bücherauswahl nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben. G. K.

Verlag von Friedrich Brandstetter in Leipzig.

Soeben beginnt zu erscheinen:

Die
Pädagogik als Wissenschaft
von Pestalozzi bis zur Gegenwart
in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben dargestellt

von

Schulrat Heinrich Scherer.

Dieses neue Buch des bekannten hessischen Pädagogen ist als ein selbständiges Werk, zugleich aber als der zweite Band des unter dem Titel:

Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens

erscheinenden, weit angelegten Werkes anzusehen, dessen erster, ebenfalls selbständiger Band 1897 als Pädagogik vor Pestalozzi erschien.

Der neue Band zerfällt in drei Abteilungen, die als einzelne Lieferungen erscheinen, die aber ebenfalls wieder ein Ganzes darstellen und daher auch einzeln abgegeben werden.

I. Abteilung: Die Entwicklung des Kultur- und Geistteslebens. XX u. 416 Seiten gr. 8° . . . . . M. 6.40.

II. Abteilung: Die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik. 285 Seiten gr. 8° . . . . . ca. M. 4.—.

III. Abteilung: Die wichtigsten Darstellungen der empirischen Pädagogik . . . . . ca. M. 4.—.

Ein ausführliches Inhaltsverzeichnis, ein Literaturnachweis und eine Erklärung der philosophischen Fremdwörter erhöhen die Brauchbarkeit des Werkes.

Aus der „Einführung" des Verfassers:

In der Zeit, die zwischen dem Erscheinen des ersten Bandes (1897) und dem des zweiten liegt, hat sich die Notwendigkeit der historisch-genetischen Auffassung und Darstellung der Pädagogik für den Verfasser noch mehr wie vorher ergeben. Eine neue Theorie tritt heute nach der andern auf; der Pädagogik werden — oft nur scheinbar — neue Ziele gesteckt und neue Wege zur Erreichung derselben gewiesen. Da ist es ganz besonders nötig, die Verbindung mit der Vergangenheit und den Zusammenhang des Neuen mit dem Alten nicht zu verlieren; denn nur dann ruht der neue Bau auf sicherem Boden, nur dann kann von einer stetigen Fortentwicklung die Rede sein. Wenn man aus der geschichtlichen Entwicklung erkennt, wie sich die Pädagogik in allmählichem Fortschreiten zu immer höheren Stufen entwickelt hat, so begreift man auch, wo die Gegenwart einzusetzen hat, um dem Fortschritte zu immer größerer Vollkommenheit die Bahn zu öffnen; man erkennt und versteht, welche Hindernisse zu beseitigen und welche Bestrebungen zu fördern sind. Wenn man erkannt hat, daß die Entwicklung in der Vergangenheit stetig vor sich gegangen ist, so wird man auch nicht sich dem Wahne hingeben, der Pädagogik völlig neue Ziele stecken und völlig neue Wege weisen zu wollen; man wird vielmehr, immer anknüpfend an das Bestehende und bewahrend das gute Alte, zielbewußt und tatkräftig das Neue und Bessere erstreben.

Die „Geschichte der Pädagogik" soll die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben der Zeit darstellen; sie ist also ein Stück Kulturgeschichte und darf wie diese sich nicht mit der Darstellung der tatsächlichen Verhältnisse begnügen, sondern muß auch zugleich in den ursächlichen Zusammenhang derselben einführen. Sie soll zeigen, wie sich die pädagogischen Anschauungen aus dem Kultur- und Geistesleben der Zeit heraus als ein empirisches Wissen von dem, was dem Erziehen und Belehren dient, entwickelt, wie sich aus der kritischen Betrachtung dieser Anschauungen gewisse Normen über den Zweck und die Mittel der Erziehung gebildet

haben und daraus ein System der Erziehung entstanden ist, und wie die einzelnen Teile des pädagogischen Systems mit dem Kultur- und Geistesleben und untereinander ursprünglich verbunden sind. Sie hat zu zeigen, wie im Laufe der Zeit, im innigen Zusammenhang mit der Fortentwicklung des Kultur- und Geisteslebens, von den führenden Geistern verschiedene Systeme der Pädagogik neben-, nach- und auseinander entstanden sind. Bei der kritischen Betrachtung und Würdigung dieser verschiedenen pädagogischen Systeme, die sich dabei von selbst ergibt, muß einerseits die schöpferische Persönlichkeit in ihrer Eigenheit und in ihrem Verhältnis zu den Vorgängern und Zeitgenossen ins Auge gefaßt werden; andererseits muß man aber auch die Zeitverhältnisse, das Wissen und Streben, das Kultur- und Geistesleben der Zeit, unter deren Einflusse sie sich entwickelten und wirkten, beachten. Man muß daher den Stand der Wissenschaft, Philosophie und Kunst der betreffenden Zeit kennen; man muß wissen, welche Gedanken und Bestrebungen damals die herrschenden waren, welche Aufgaben die Zeit den führenden Geistern zu lösen gab und welche Mittel zur Lösung denselben zur Verfügung standen. Man muß untersuchen und darstellen, wie die führenden Pädagogen die Bildungsmittel ihrer Zeit benutzt und wie sich ihre pädagogischen Anschauungen allmählich entwickelt haben; man muß die Stellung dieser Anschauungen zu den herrschenden der Zeit kennen lernen. Denn nur dann kann man beurteilen, ob und wie sie den Forderungen der Zeit entsprechend ihre Aufgabe gelöst und welche Aufgaben sie der Zukunft zur Lösung überlassen haben; dann wird man auch beurteilen können, welchen Wert ihre Arbeit für die Gesamtentwicklung der Pädagogik hat. Man wird dann auch verstehen, warum mancher Pädagoge auf seine Zeit nicht einwirken konnte, von seinen Zeitgenossen unerkannt und unbeachtet blieb oder verkannt und verfolgt wurde, weil die betreffende Zeit für die neuen Gedanken noch nicht reif, noch nicht genügend vorbereitet war. Man wird endlich auch erkennen, daß solche Gedanken, die in der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens begründet sind, immer wieder auftauchen müssen; man wird sich infolgedessen genötigt sehen, Stellung zu ihnen zu nehmen, sie auf ihre Berechtigung und Durchführung hin zu prüfen und darnach zu handeln.

Jeder Pädagog mit seinem System muß vom Standpunkte der Zeit, unter deren Einfluß sich seine Anschauungen entwickelten, betrachtet werden; denn dieselben sind gleichsam Entwicklungsprodukte der betreffenden Persönlichkeit im Zusammenhang mit dem Zeitgeiste. Infolgedessen muß er aber auch mit Ansichten seiner Vorgänger und Zeitgenossen, die sich unter anderen Verhältnissen entwickelten, oft in Widerspruch geraten; diesen Widerspruch muß die Geschichte der Pädagogik darstellen und zu erklären suchen. Man wird dabei erkennen, daß jeder neu eroberte Standpunkt zur Eroberung eines noch höheren treibt und daß die Lösung eines Problems schon den Keim zu einem neuen Problem in sich trägt; so vorzüglich daher ein pädagogisches System auch für

seine Zeit sein mag, die Folgezeit wird nicht bei ihm stehen bleiben, sondern darüber hinausgehen. Die führenden Geister erscheinen so nicht isoliert, sondern ihre Gedanken sind der Ausfluß des zeitgenössischen Denkens; die Entwicklung der Pädagogik erscheint überhaupt nicht als das Werk Einzelner, sondern als Spiegel der Zeitströmungen und Ausschnitt aus der allgemeinen Menschheitsentwicklung. Um aber beurteilen zu können, inwieweit die noch in die Gegenwart hineinragenden Systeme den Anspruch auf Beachtung erheben können, müssen sie auch vom Standpunkte der Pädagogik unserer Zeit einer kritischen Betrachtung und Würdigung unterzogen werden; daher muß auch die Pädagogik der Gegenwart in ihren wesentlichen Teilen Beachtung finden.

Es könnte fraglich erscheinen, ob in einem pädagogischen Werke den Vertretern der Wissenschaft, den Philosophen und Dichtern, welche pädagogische Fragen nicht in besonderen Schriften erörtert haben, ein so breiter Raum gewährt werden darf; man könnte der Ansicht sein, daß die Bekanntschaft mit der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens vorausgesetzt werden müsse oder wenigstens die Darstellung dieses Teiles anderen Werken zufalle. Nun kann man ja wohl bei dem Lehrer die Bekanntschaft mit der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens im allgemeinen, aber nicht im einzelnen, wie es für den vorliegenden Zweck nötig ist, voraussetzen; ein Werk aber, welches dieselbe in der Weise, wie wir es wünschen müssen, darstellt, ist uns nicht bekannt. Aber auch der erhöhte Standpunkt, welchen die Männer der Wissenschaft, die Philosophen und Dichter in der Auffassung der geistigen und sittlichen Aufgaben des Einzelmenschen wie der Menschheit einnehmen und der sie nicht selten die zukünftigen, von der Gegenwart noch unerkannten Bildungsziele erblicken läßt, rechtfertigt schon die ausführlichere Behandlung ihres Lebenswerkes in einem geschichtspädagogischen Werke. Sie sind ja auch Erzieher der Menschheit im weiteren Sinne des Wortes gewesen; sie haben durch ihre Werke, welche die Bildungsgüter der Menschheit in sich schließen, erziehend und bildend auf die zeitigen und zukünftigen Generationen gewirkt. Meistens aber ist ihr allumfassender Geist auch von pädagogischen Fragen nicht unberührt geblieben; sie haben gar oft dieselben von einer viel höheren Warte in den Kreis der Betrachtung gezogen als die zeitgenössischen Fachpädagogen.

Der Darstellung der Entwicklung der Kunst ist in dem vorliegenden Bande ein großer Raum gewidmet worden; man wird auch das vielleicht nicht für berechtigt halten. Allein auch hier hatte der Verfasser seine guten Gründe zu der ausführlichen Darstellung; ob sie von allen Pädagogen geteilt werden, ist eine andere Frage. Die künstlerische Erziehung, welche neuerdings so sehr betont wird, kann nur dann richtig gewürdigt werden, wenn der Erzieher hinreichend mit der Entwicklung der Kunst bekannt ist; zu diesem Bekanntmachen will der Verfasser die Richtlinien angeben. Der echte Künstler stellt eine Welt- und Lebensanschauung in seinen Werken dar; in dieser Hinsicht ist die Kunst die praktische Seite

der Philosophie, und ihre Entwicklungsgeschichte gehört notwendig zur Entwicklungsgeschichte der Philosophie. Die vielgestaltigen Äußerungen des künstlerischen Lebens sind ebensogut wie die des sittlichen und religiösen Lebens Tatsachen, an denen man nicht vorübergehen darf, wenn man ein geschlossenes und umfassendes Bild des Kultur- und Geisteslebens haben will; sie sind um so mehr beachtenswert, weil in ihnen sich die sittlichen und religiösen Ideen verkörpert, versinnlicht haben. Die Welt- und Lebensanschauung muß, wenn sie lebendig ist, in den Handlungen der Menschen zum Ausdruck kommen; am vollkommensten ist dies beim Künstler der Fall, weil sich Ideen nur in Symbole fassen lassen. Darum aber ist auch die Kunst ein so wichtiges Erziehungsmittel; sie trägt hauptsächlich zur Bildung der Persönlichkeit bei. Ist das Kunstwerk, wie es sein soll, der Spiegel der Welt- und Lebensanschauung, der Persönlichkeit seines Schöpfers, so muß es durch seine Form besonders geeignet sein, diese Welt- und Lebensanschauung, diese Persönlichkeit, auf empfängliche Gemüter zu übertragen und in ihnen eine ihr Handeln bestimmende Welt- und Lebensanschauung hervorzurufen. Der echte Künstler ist somit ein Erzieher im höchsten Sinne des Wortes; deshalb muß er, wie Goethe fordert, „unablässig an seiner höheren Entwicklung arbeiten, damit die Wirkung, die von ihm auf das Volk ausgeht, eine wohltätige und edle sei". Es ist im letzten Grunde die große Persönlichkeit des Künstlers, welche in die Kultur des Volkes übergeht; sie, d. h. die in ihr verkörperte Welt- und Lebensanschauung, kommen im Kunstwerk zum Ausdruck; dieses wird in dem Menschen, der für dasselbe empfänglich ist, die Keime zu einer das Handeln bestimmenden Welt- und Lebensanschauung entwickeln, so daß sie sich erweitert und vertieft, umfassend und innerlich geschlossen wird und so das Wollen in den Dienst nehmen kann.

Will man die führenden Geister und ihre Werke in ihrem Entwicklungsgange richtig erfassen, so muß man mit dem Stande der Wissenschaft,

Der Unterzeichnete bestellt hiermit bei der Buchhandlung von

.....

..... Expl. Scherer, Die Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zur Gegenwart.

1. Abt.: Die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens . . . M. 6.40
2. Abt.: Die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik . . } Nach
3. Abt.: Die wichtigsten Darstellungen der empirischen Pädagogik } Erscheinen

(Verlag von Friedrich Brandstetter, Leipzig)

Ort und Datum: Name:

Philosophie und Kunst ihrer Zeit vertraut sein; aus ihnen sind ihr Geistesleben und ihre Werke hervorgewachsen, aus ihnen heraus müssen sie verstanden werden. Sie waren Kinder ihrer Zeit mit ihren Licht- und Schattenseiten; als solche müssen sie auch gewertet werden. Auch in der Geschichte der Pädagogik kann der Dogmatismus nicht herrschen; auch hier zeigt sich, daß eine frühere Epoche durch eine spätere ergänzt wird. Der menschliche Geist ist noch über jedes System und über jede Epoche hinweggeschritten; das Wahre darin konnte er nicht zerstören, sondern nur besser begründen und darstellen. Deshalb konnten wir auch in unseren Darlegungen nicht zu der Erkenntnis kommen, die Pädagogik sei von einem Meister — seien es Pestalozzi oder Herbart — von vorn angefangen, neu geschaffen und in allen ihren Teilen für alle Zeiten festgestellt worden, so daß man zu dem Studierenden der Pädagogik mit Goethes Faust sagen könnte: „Am besten ist's auch hier, wenn ihr nur einen hört und auf des Meisters Worte schwört.“ Wer auf diesem Standpunkte steht und von diesem aus unsere Darlegungen beurteilt, der verrät ebenso viel Mangel an historischem Sinn und Verständnis wie an Selbsterkenntnis; denn die Wahrheit besteht weder in einem Glaubenssatze noch in einem System, sondern in einer lebendigen Idee, die einer unendlichen Entwicklung fähig ist. Nach Erkenntnis dieser Idee in der Pädagogik zu streben, muß auch die Aufgabe des Pädagogen sein; hierzu soll ihm die Entwicklungsgeschichte der Pädagogik den Weg zeigen. Sie soll zugleich zeigen, wie sich die führenden Geister auf dem Gebiete der Pädagogik auf Grund der persönlichen Anlagen unter dem Einfluß der zeitigen und örtlichen Verhältnisse entwickelt und ihre Anschauungen gebildet und ausgebaut haben; wir haben daher auch ihre Stellung zu den vorhergehenden, gleichzeitigen und nachfolgenden Pädagogen ins Auge gefaßt, woraus sich eine kritische Würdigung in bezug auf das Ganze von selbst ergab. Wir glauben damit zugleich eine Darstellung der Entwicklungsgeschichte der Pädagogik in lebensvollen Einzelbildern gegeben zu haben, welche den Leser für die handelnden Personen und das dargestellte Wirken erwärmt und dadurch zur Arbeit an der eigenen Bildung und auch zum Handeln anregt; denn das Beste, was der Pädagoge aus dem Studium der Entwicklungsgeschichte der Pädagogik davontragen soll, ist doch die Begeisterung für die Selbsterziehung und die Erziehung der Jugend und des Volkes durch sie. Durch das Studium des vorliegenden Werkes und ganz besonders des Entwicklungsganges der führenden Geister soll daher der Lehrer nicht bloß einen Gewinn für seine wissenschaftliche pädagogische Bildung erzielen, sondern auch für seine Bildung im allgemeinen, für seine Welt- und Lebensanschauung; er soll sehen und erkennen, wie und mit welchen Mitteln die Menschheit und besonders die führenden Geister zu den höheren Zielen ihrer Entwicklung gelangt sind, und soll mit Hilfe dieser Mittel an der Vervollkommnung seiner Persönlichkeit arbeiten, damit er sich an der Kulturarbeit

seiner Zeit im Sinne des Fortschritts mit Erfolg beteiligen kann. Selbstverständlich mußte unter den Arbeitern auf dem Gebiete der Pädagogik eine Auswahl getroffen werden; nur diejenigen Pädagogen, die wirklich Neues geschaffen oder für die Verbreitung neuer Ideen erfolgreich durch ihre Werke gewirkt haben, konnten Berücksichtigung finden. Eine Anzahl derselben haben nur auf einem einzelnen Gebiete der pädagogischen Praxis hervorragendes geleistet; sie und ihre Arbeit werden im III. Bande, der sich mit der „Pädagogik der Kunst von Pestalozzi bis zur Gegenwart" beschäftigt, berücksichtigt werden.

Inhalt der I. Abteilung.

Einleitung.

	Seite
1. Kultur, Erziehung, Pädagogik	1
2. Neue Periode in der Entwicklung des deutschen Kultur- und Geisteslebens in der Pädagogik	2
3. Renaissance, Humanismus, Erziehungs- und Bildungswesen	3
4. Reformation; Volksbildung	6
5. Realismus	7
6. Orthodoxie, Pietismus; Bildungsideal und Bildungswesen	8
7. Naturalismus	10
8. Aufklärung, Popularphilosophie; Shaftesbury; Voltaire; Leibniz; Chr. Wolff	12
9. Rationalismus	16
10. Reaktion gegen die Verstandesaufklärung	17
11. Rousseau	18
12. Lessing	22
13. Philanthropinismus	25
14. Sturm- und Drangperiode	27

1. Die Entwicklung des deutschen Kultur- und Geisteslebens.

1. Kultur- und Geistesleben	30
2. Wissenschaft	30
3. Naturwissenschaft	31
4. Naturphilosophie	32
5. Physik	33
6. Chemie	37
7. Mineralogie	39
8. Geologie	40
9. Witterungskunde	41
10. Astronomie und Mathematik	41
11. Biologie	42
12. Physiologie	47
13. Paläontologie	48
14. Darwin; Entwicklungslehre	48
15. Geographie	51
16. Herder	56
17. A. v. Humboldt	57
18. Ritter	58
19. Reisende	62
20. Peschel	62
21. Geographie als naturwissenschaftliche Disziplin	63
22/23. Geschichtschreibung	65
24. Müller, Rotteck, Schlosser, Niebuhr, Dahlmann	68
25. Ideologische Geschichtsauffassung	71
26. Ranke	72
27. v. Sybel	77
28. Kulturgeschichte	78
29. G. Freytag	79
30. Riehl; Volkskunde	81
31. Staatsgeschichte; Treitschke	82
32. Wirtschafts- und Gesellschaftsgeschichte; Lamprecht	83
33. Deutsche Sprache	85
34. Gottsched	86
35. Lessing	87
36. Herder	87
37. Goethe	89
38. Schiller	90
39. Adelung	90
40. Romantische Schule	91
41. W. v. Humboldt	91
42. Grimm	92
43. Becker	95
44. Literaturgeschichte	96
45. Anthropologie	97
46/47. Physiologie; Helmholtz u. a.	97
48. Phrenologie	100
49. Psychologie	102

Inhalt der I. Abteilung.

	Seite
50. Comte, Mill, Spencer	104
51. Fechner	105
52. Lotze	106
53. Wundt, Tierpsychologie	107
54. Kinderpsychologie	109
55. Benekes u. Herbarts Nachfolger E. v. Hartmann, Brentano u. a.	109
56. Metaphysisch-deskriptive und psychologisch-experimentelle Psychologie	111
57. Psychopathologie	112
58. Soziologie	112
59. Erkenntnistheorie; Logik	114
60. Ästhetik	116
61. Ethik	118
62. Religion, Rationalismus, Orthodoxie und Pietismus	122
63. Kant	123
64. Theologisch-religiöser Rationalismus; Paulus	126
65. Lessing	127
66. Herder	128
67. Schiller	131
68. Goethe	132
69. Romantiker	133
70. Schleiermacher	134
71. Feuerbach	138
72. Strauß	139
73. Renan	144
74. Baur	146
75. Bibelforschung	147
76. Leben-Jesu-Literatur	148
77. Vermittlungstheologie	148
78. Liberale Theologie; Ritschl	149
79. Wissenschaftliche Theologie	152
80. Philosophie; Kritizismus	154
81. Kant	155
82. Neuhumanismus	185
83. Herder	187
84. Goethe	202
85. Schiller	219
86. Jean Paul Fr. Richter	231
87. Idealismus	236
88. Fichte	237
89. Schelling	244
90. Hegel	247
91. Krause	251
92. Romantik	253
93. Schleiermacher	257
94. Idealismus und Realismus	264
95. Schopenhauer	265
96. Beneke	273
97. Herbart	281
98. Kants Nachfolger	309
99. Neue Philosophie	310
100. Feuerbach	312
101. Strauß	313
102. Moleschott	314
103. Materialismus	315
104. Historischer Materialismus	317
105. Comte; Spencer	320
106. Neukantianismus	322
107. Fechner; Lotze	323
108. E. v. Hartmann	328
109. Wundt	329
110. Philosophie der Gegenwart	332
111. Kunst	333
112. Deutsche Dichtkunst	334
113. Shakespeare	336
114. Sturm- und Drangperiode	337
115. Herder	338
116. Goethe	338
117. Schiller; Romantiker	345
118. Gebrüder Grimm	360
119. Kleist	361
120. Eichendorff, Uhland u. a.	361
121. Realismus	363
122. Roman	367
123. Goethe, Schiller, Romantiker	372
124. Hebbel	373
125. Bildende Künste	389
126. L. Richter und M. v. Schwind	394
127. Böcklin und Menzel	396
128. Moderne Kunst	398
129. Musik	399
130. Haydn	400
131. Romantiker	401
132. Richard Wagner	402
133. Gesang	405

Erklärung und Verdeutschung der im Text vorkommenden Fremdwörter und philosophischen Ausdrücke 407

Literatur zum weiteren Studium, zugleich Verzeichnis der Quellen . . . 413

3254

Der

Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht

in der

Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben

von

Rudolf Schmidt,
Schuldirektor in Leipzig.

Fünfundfünfzigster Band. — Erstes Heft.

Mit dem Bildnisse Carl Ritters.

Leipzig.
Friedrich Brandstetter.
1906.

Ausgegeben am 25. Januar 1906.

Inhalt.

Seite

Soll ich meines Bruders Hüter sein? Ansprache bei einer Direktoreinweisung. Von **Georg Müller** 1

Beiträge zur Kirchengeschichte in der Volksschule. Von **Alfred Kirsch.** I. Von Damaskus bis Nicäa 4

Über Heimatliebe, Volkstümlichkeit und Vaterlandssinn. Von **R. R.** in Meerane 22

Das heilige römische Reich deutscher Nation im Lichte der Gegenwart. Rede zu Kaisers Geburtstag. Von **A. Ü.** 41

Trapps Methode, fremde Sprachen zu lehren. Ein Beitrag zur Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts. Von **Bruno Tittmann,** Lehrer in Leipzig 57

Wie leiten wir unsere Schüler im Unterrichte zum selbständigen Arbeiten an? Von **Ernst Lüttge** in Leipzig 67

Zur Behandlung lyrischer Gedichte 78

Kleine Mitteilungen:

Die gute alte Zeit 88

Versuche mit Wasserstoff 89

Eingegangene Schriften 92

Anzeigen 99

Hierzu eine Beilage von **Friedrich Brandstetter** in **Leipzig** über „**Alges Lehrbücher** zur Erlernung moderner Sprachen."

Jährlich erscheinen 8 Hefte von ca. 6 Bogen mit vierteljährlichen Verzeichnissen der pädagogischen Neuigkeiten.

Preis des Jahrgangs 10 Mark.

Beiträge beliebe man gefälligst zu adressieren an die Verlagshandlung von Friedrich Brandstetter in Leipzig, Stephanstraße 20.

In unſerem Verlage iſt ſoeben erſchienen:

Denkſchrift

über die Entwicklung und Ausgeſtaltung des gewerblichen Fortbildungsſchulweſens in Preußen und Organiſationsvorſchläge zur planmäßigen Ausbildung ſeiner Lehrer, Leiter und Aufſichtsbeamten.

Von **Auguſt Leſa.**

Preis broſchiert
50 Pfg.

Die Broſchüre ſpricht im I. Hauptteil in kurzer, überſichtlicher Weiſe über die allmähliche Entwicklung der Fortbildungsſchule und hebt hierbei beſonders ihre Berechtigung und Notwendigkeit hervor. Im II. Teile: „Innerer Betrieb der gewerblichen Fortbildungsſchule" nehmen die Ausführungen einen breiteren Raum ein, und verdient beſonders ein Vorſchlag zur Gliederänderung Seite 13 und 14 Beachtung. (9. Schuljahr angegliedert an die Volksſchulpflicht als Abkürzung der dreijährigen Fortbildungsſchulpflicht, nicht aber als Erſatz der Fortbildungsſchule ſelbſt.) Nach weiteren Ausführungen über Lehrſtoff und Methode geht die Broſchüre zum III. Teil, dem Hauptteil: „Organiſationsvorſchläge zur planmäßigen Ausbildung der Lehrer, Leiter und Aufſichtsbeamten über. In intereſſanter Weiſe wird hier der Austauſch der Lehrkräfte als neueſte Methode zur Ausbildung der Fortbildungsſchullehrer empfohlen. In ebenſo eingehender Weiſe über die Ausbildung der Fortbildungsſchullehrer — a) theoretiſche Vorbildung, b) praktiſche Anleitung — ſich verbreitend, gibt die Broſchüre den Behörden noch Winke für Ausbildung der Leiter und Aufſichtsbeamten dieſer Schulen. Ein Zukunftsbild über die moderne Fortbildungsſchule entwerfend, ſchließt dieſe leſenswerte Neuerſcheinung auf dem Büchermarkt.

Verlag von Breer & Thiemann, Hamm in Weſtf.

Neuigkeiten, neue Auflagen und Zeitschriften der Jahre 1904 und 1905

aus dem Verlage von Friedrich Brandstetter in Leipzig.

Barge, H., Andreas Bodenstein von Karlstadt. 2 Teile. gr. 8.
I. Teil: Karlstadt und die Anfänge der Reformation. XII u. 500 S. geh. 10 M., geb. 12 M.
II. Teil: Karlstadt als Vorkämpfer des laienchristlichen Puritanismus. XI u. 632 S. geh. 12 M., geb. 14 M.

Biedenkapp, Dr. G., Sonnenmär. Das Gesetz von der Erhaltung der Kraft für jung und alt erzählt. VIII u. 84 S. 8. geh. 1 M., geb. 1,20 M.

Böhme-Köhler, A., Lautbildung beim Singen und Sprechen. Ein Leitfaden zum Unterricht in Schulen und zum Privatgebrauch. 3. bedeut. erweit. Auflage m. 61 Abbild. im Text. VIII u. 125 S. 4. kart. 4,50 M.

Bönicke, H., Chorgesangschule. II. Kursus, enth. 66 mehrstimmige (meistenteils dreistimmige) Übungen und Gesänge für Sopran und Alt. 10. Aufl. II und 45 S. 8. geh. 0,50 M.

Franke, F., Chrestomathie aus Römischen Dichtern für mittlere Gymnasialklassen. 10. mehrf. berichtigte Aufl. von R. Schellhorn. XII u. 159 S. gr. 8. geh. 1,40 M., geb. 1,70 M.

Gude, E., Erläuterungen deutscher Dichtungen. Nebst Themen zu schriftlichen Aufsätzen. Ein Hilfsbuch beim Unterricht in der Literatur. 5. Reihe. (Dichtungen aus dem Mittelalter). 6. Aufl. VIII und 389 S. gr. 8. geh. 3,50 M., geb. 4,10 M.

Herold, G., Vade Mecum für Latein Lernende. 11. Aufl. II u. 180 S. 8. geh. 1,80 M., geb. 2,15 M.

Hoffmann, F. A. L., Wörterbuch der deutschen Sprache nach dem Standpunkt ihrer heutigen Ausbildung. 5. Aufl. neubearb. v. Gymnasialdir. Dr. Gustav Mohr. IV u. 620 S. gr. 8. geb. 4,20 M.

— Gedrängtes, vollständiges Fremdwörterbuch. In neuer Rechtschreibung und mit genauer Angabe der richtigen Aussprache, Betonung und Fallbiegung der Wörter. 22. Aufl. neu bearb. v. Prof. Dr. Th. Matthias. IV u. 664 S. 16. geh. 1,20 M., geb. 1,60 M.

Jahresbericht, Pädagogischer. Im Verein mit Anderen bearb. u. herausgegeb. von Heinrich Scherer. gr. 8. 56. Jahrgang (1903) XVI, 691 u. 171 S. geh. 12 M. 57. Jahrgang (1904) XV, 707 u. 184 S. geh. 12 M.

Klauwell, A., u. **Martin, P. E.,** Erstes Lesebuch. Nach den Beschlüssen einer aus Leipziger Direktoren und Elementarlehrern bestehenden Kommission. 14. Aufl. 112 S. 8. roh 0,60 M., geb. 0,70 M.

Kleinschmidt, A., Entwicklungsstoff aus Alb. Kleinschmidts deutscher Sprachlehre auf Grundlage von Sprachstücken in Aufsatzform. Für die Hand der Schüler. 4. Aufl. in neuer amtl. Rechtschreibung. IV u. 51 S. 8. kart. 0,50 M.

Linde, E., Moderne Lyrik in schulmäßiger Behandlung. Mit besonderer Berücksichtigung des Ästhetischen. Ausgeführte Lehrproben zum Gebrauch in niederen und höheren Schulen. XII u. 227 S. gr. 8. geh. 2,50 M., geb. 3 M.

— Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. Mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsweise Rudolf Hildebrands. 2. durchges. Aufl. XVI u. 245 S. gr. 8. geh. 2,50 M., geb. 3 M.

— Schulanthologie. Eine Sammlung neuerer lyrischer u. lyrisch-epischer Gedichte zur Belebung des Unterrichts in Religion, Geschichte, Geographie u. Naturgeschichte. XXII u. 416 S. gr. 8. geh. 3 M., geb. 3,60 M.

Lüben, A., und **Nacke, E.,** Lesebuch für Bürgerschulen. Aus den Quellen verbessert von H. Huth. In neuer Rechtschreibung. gr. 8.

II. Teil.	41. Aufl.	VIII u. 167 S.	geh. 0,60 M.,	geb. 0,90 M.
III. Teil.	38. Aufl.	VIII u. 200 S.	geh. 0,80 M.,	geb. 1,10 M.
IV. Teil.	32. Aufl.	VIII u. 240 S.	geh. 1,— M.,	geb. 1,30 M.
V. Teil.	31. Aufl.	VIII u. 261 S.	geh. 1,— M.,	geb. 1,30 M.
VI. Teil.	26. Aufl.	VIII u. 364 S.	geh. 1,35 M.,	geb. 1,70 M.

Neuigkeiten, neue Auflagen und Zeitschriften der Jahre 1904 und 1905

aus dem Verlage von Friedrich Brandstetter in Leipzig.

ferner:

Läbe und Nadke Lesebuch. Für den Gebrauch in mehrklassigen Volksschulen und in Mittelschulen neu bearbeitet und herausgegeben von Hermann Kasten. I. Teil (für das 2. u. 3. Schuljahr). Mit Abbildungen. 1. u. 2. Aufl. der Neubearbeitung. VIII u. 336 S. gr. 8. geh. 1,60 M., geb. 2 M.
II. Teil (für das 4. und 5. Schuljahr) Mit 35 künstlerischen Abbild. 1. Aufl. der Neubearbeitung. VIII u. 488 S. gr. 8. geh. 2,40 M., geb. 2,80 M.

Lübsen, H. B., Lehrbuch der Mechanik in elementarer Darstellung für technische Mittelschulen und höhere Lehranstalten, insbesondere zum Selbstunterrichte mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen Lebens. Mit 227 Fig. im Text. Als 5. Auflage der Einleitung in die Mechanik bearb. von Prof. Dr. A. Donadt. VIII u. 615 S. gr. 8. geh. 9 M., geb. 9,70 M.

Lübsen, H. B., Ausführliches Lehrbuch der ebenen u. sphärischen Trigonometrie. Zum Selbstunterricht mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen Lebens. 18. Aufl. neu bearbeitet von Prof. Dr. A. Donadt. Mit 64 Figuren im Text. VI u. 146 S. gr. 8. geh. 2,40 M., geb. 2,90 M.

Noack, E., Lungengymnastik und Atmungskunst im Schulturnen. Eine praktische Anleitung für Eltern, Lehrer, Schüler und jedermann. Mit 14 Abbildungen. 31 S. 8. geh. 0,50 M.

Opitz, Dr. W., Die Helden des Deutschtums. I. Folge: Die Eroberer von Ostdeutschland. IV u. 234 S. 8. geb. 3,50 M.

Richter, Alb., Deutsche Frauen. Kulturgeschichtliche Lebensbilder. Mit 1 Titelbilde (Heliogravüre): „Thusnelda im Triumphzuge des Germanicus", nach E. v. Piloty. 2. Aufl. IV u. 445 S. gr. 8. geh. 4 M., geb. 5 M.

— Lustige Geschichten aus alter Zeit. Illustr. in der Kgl. Kunstakademie zu Leipzig unt. Leitg. von Prof. L. Nieper. 2. Aufl. IV u. 184 S. 8. geb. 2 M.

— Geschichtsbilder. Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte. 5. Aufl. 116 S. gr. 8. geh. 0,80 M., geb. 1 M.

— Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte zusammengestellt. 5. verm. Aufl. hrg. v. E. Kornrumpf. VIII u. 334 S. gr. 8. geh. 2,80 M., geb. 3,30 M.

Richter, K., Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln sowie nach seiner geschichtlichen Entwicklung dargestellt. (Gekrönte Preisschrift.) 4. verb. u. verm. Aufl. XX u. 379 S. gr. 8. geh. 4,50 M., geb. 5 M.

Schädel, E., Das Sprechenlernen unserer Kinder. Nach seiner Entwicklung dargestellt und mit pädagogischen Winken und Ratschlägen Eltern, Lehrern, Kindergärtnerinnen und überhaupt allen, die es mit Erziehung der Kleinen zu tun haben, gewidmet. XII u. 132 S. 8. geh. 1,50 M., kart. 1,70 M., geb. 2,10 M.

Schulmann, Der Praktische. Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule. Herausgeg. v. Dir. R. Schmidt. In 8 Heften. gr. 8. 53. Jahrgang (1904). 54. Jahrgang (1905) je 10 M.

Speck, E., Handelsgeschichte des Altertums. III. Band. 1. Hälfte. Die Karthager. Die Etrusker. Die Römer bis zur Einigung Italiens 265 v. Chr. VIII u. 535 S. gr. 8. geh. 7 M., geb. 9 M.

Vogel, Dr. A., Überblick über die Geschichte der Philosophie in ihren interessantesten Problemen. Für weitere Kreise in leichtverständlicher Darstellung bearbeitet. 2 Teile. gr. 8. I. Teil. Die griechische Philosophie. VIII u. 127 S. 8. geh. 1,60 M., geb. 2 M. II. Teil. Die neue und neueste Philosophie. VIII u. 200 S. 8. geh. 2,60 M., geb. 3 M.

Wilke, F., Deutsche Wortkunde. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Freunde der Muttersprache. 3. Aufl. X u. 368 S. gr. 8. geh. 4 M., geb. 4,40 M.

Wuttke, Prof. Dr. R., Die deutschen Städte. Geschildert nach den Ergebnissen der 1. deutschen Städteausstellung zu Dresden 1903. Im Auftrag der Ausstellungsleitung und unter Mitarbeit zahlreicher Fachmänner herausgegeben. 2 Bände. Geb. 30 M. I. Band: Text. XLVI u. 892 S. Lex. 8. II. Band: Abbildungen. VIII u. 455 S. gr. 4.

Verlag von Franz Vahlen in Berlin W. 8.

Soeben erschien:

Geschichte des deutschen Volkes

in kurzgefaßter, übersichtlicher Darstellung
zum Gebrauch an
höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung

von

Dr. David Müller,

weiland Professor am Polytechnikum zu Karlsruhe.

Neunzehnte, verbesserte Auflage,

besorgt von Dr. Rudolf Lange, Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin.

Ausgabe für den Schulgebrauch.
Mit sechs geschichtlichen Karten und einem Dreikaiserbildnis.
1905. Gebunden in Halbleder **6** Mk.,
in Leinen (mit der Schillingschen Germania als Verzierung) **7** Mk.

Neue Prachtausgabe mit Sachregister in Halbsaffianband mit Deckelpressung nach Originalzeichnung **12** Mk.

Die Verhandlungen
über
Schillers Berufung nach Berlin

geschichtlich und rechtlich untersucht von

Adolf Stölzel.

1905. Geheftet **2** Mk.

Diese scharfsinnige Arbeit verdient die Beachtung der gebildeten Kreise. Die Feier von Schillers 100. Todestag hat neben manchen Fragen über bisher noch nicht geklärte Vorgänge in Schillers Leben auch vorliegende Untersuchungen angeregt, welche, auf Grund amtlichen Aktenmaterials angestellt, jene denkwürdigen Verhandlungen über Schillers Berufung nach Berlin in glänzender Weise beleuchten. Der kleinen Schrift wird das lebhafteste Interesse entgegen gebracht werden.

Preußisches Volksschularchiv

Zeitschrift für Rechtsprechung und Verwaltung auf dem Volksschulgebiete

unter Berücksichtigung

der mittleren Schulen und der Fortbildungsschulen.

Sammlung der ergehenden Gesetze und Ausführungsbestimmungen, der gerichtlichen und verwaltungsgerichtlichen Entscheidungen, sowie der wichtigsten Ministerialerlasse und Verfügungen der Provinzialbehörden.

Herausgegeben von

Kurt von Rohrscheidt,

Regierungsrat. Mitglied der Kgl. Regierung, Abteilung f. Kirchen- u. Schulwesen, in Merseburg.

Vierter Jahrgang. Subskriptionspreis pro Jahrg. (4 Hefte) 5 M., gebd. 6 M.

Das Preußische Volksschularchiv, das von dem Herrn Unterrichtsminister und 33 Königl. Regierungen amtlich empfohlen worden ist, bringt das gesamte Material der Rechtsprechung und Verwaltung auf dem Gebiete der preußischen Volksschule in fortlaufenden Heften und nach Materien geordnet. Insbesondere werden die Urteile des Reichsgerichts, des Oberverwaltungsgerichts und des Kammergerichts, ferner die ministeriellen Erlasse und Entscheidungen sowie die wichtigsten Verfügungen der Regierungen in dieser Zeitschrift veröffentlicht. Alles, was in den offiziellen Sammlungen der Gerichtshöfe, im Zentralblatt für die Unterrichtsverwaltung, in den amtlichen Schulblättern der Provinzialbehörden zerstreut und in seiner Gesamtheit nur sehr wenigen zugänglich ist, das wird im Volksschularchiv, soweit es dauernd Bedeutung hat, vereinigt. Das Material wird dem Leser gesichtet und nach Bedarf gekürzt übermittelt, wodurch eine große Übersichtlichkeit erreicht und leichte Beherrschung der gewaltigen Stoffmenge möglich wird.

Außerdem leiten jedes Heft ein oder mehrere Aufsätze aus sachkundiger Feder über besonders wichtige Rechtsfragen ein.

Wer, wie der Herausgeber, der seit langen Jahren an den Aufgaben der Schulverwaltung mitarbeitet, die Verhältnisse kennt, der weiß auch, wie sehr sowohl den Ortsschulinspektoren als den Lehrern, welche im Bedarfsfalle namentlich auf dem Lande nicht immer leicht die erforderliche Aufklärung einholen können, eine stete Orientierung über alle Rechtsvorgänge erwünscht ist. Hier hilft das Volksschularchiv aus. Außerdem dient es dazu, über die Verwaltungspraxis der Regierungen einen Überblick zu geben. Das Archiv ist somit geeignet, nicht nur den mit der Schulaufsicht betrauten Behörden und Beamten, den Kreisschulinspektoren, Ortsschulinspektoren, Landräten, Schulvorständen und Magistraten, sondern auch ganz besonders den Lehrern selbst gute Dienste zu leisten, da es sie fortlaufend über alle Bewegungen auf dem Volksschulgebiete leicht und zuverlässig unterrichtet. **Das Preußische Volksschularchiv bildet ein dauernd zu benutzendes Nachschlagewerk** und ist daher allen Interessenten unentbehrlich.

Verlag von Franz Vahlen in Berlin W. 8.

Der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule.

Eine kritische Besprechung. Von Ernst Engel.
Von der Diesterweg-Stiftung gekrönte Preisschrift. 2 M. 40 Pf.

Konrad Bitschins Pädagogik.

Das vierte Buch des enzyklopädischen Werkes „De vita coniugali". Nach der lateinischen Handschrift zum erstenmal herausgegeben, mit deutscher Übersetzung, historisch-literarischer Einleitung, sowie mit Erklärungen und Anmerkungen versehen. Von Dr. R. Galle. Mit zwei Probeseiten der Handschrift im Lichtdruck. 6 Mark.

Vom Recht der Kunst auf die Schule.

Beiträge zur künstlerischen Bildung. 1. Vom Recht der Kunst. 2. Ein Kunsterziehungstag auf dem deutschen Parnaß. 3. Aus meiner Präparationsmappe. 4. Vorträge: a) Andersen, b) Dürer, c) Schumann. 5. Zur Privatlektüre. Von Chr. Tränckner.
1 Mark 40 Pf.

Das Drama.

Eine gemeinverständliche Darstellung seines Wesens und Baues. Von Professor D. Albrecht Thoma. 2. vermehrte Auflage. 1 M.

Das Studium des Dramas an Meisterwerken der deutschen Klassiker.

Von Professor D. Albrecht Thoma. Teil I. Meisterwerke Lessings. 2. Auflage. 2 Mark.

Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte.

Von Adolf Bär. Teil I. Die deutsche Urzeit.
Geheftet 2 Mark 80 Pf. gebunden 3 Mark 30 Pf.

Das Volksschulrechnen.

Ein methodisches Lehrbuch für Seminaristen und Lehrer. Von A. Genau. Geheftet 2 Mark, gebunden 2 Mark 40 Pf.

Geschichte und Methodik der Raumlehre

für Seminaristen und Lehrer. Von A. Genau.
Kartoniert 1 Mark 40 Pf.

Ausführliches Verlagsverzeichnis und Probehefte der Pädagogischen Blätter für Lehrerbildung auf Verlangen überallhin umsonst und portofrei.

PROSPEKT

über

S. ALGE'S SPRACHBÜCHER

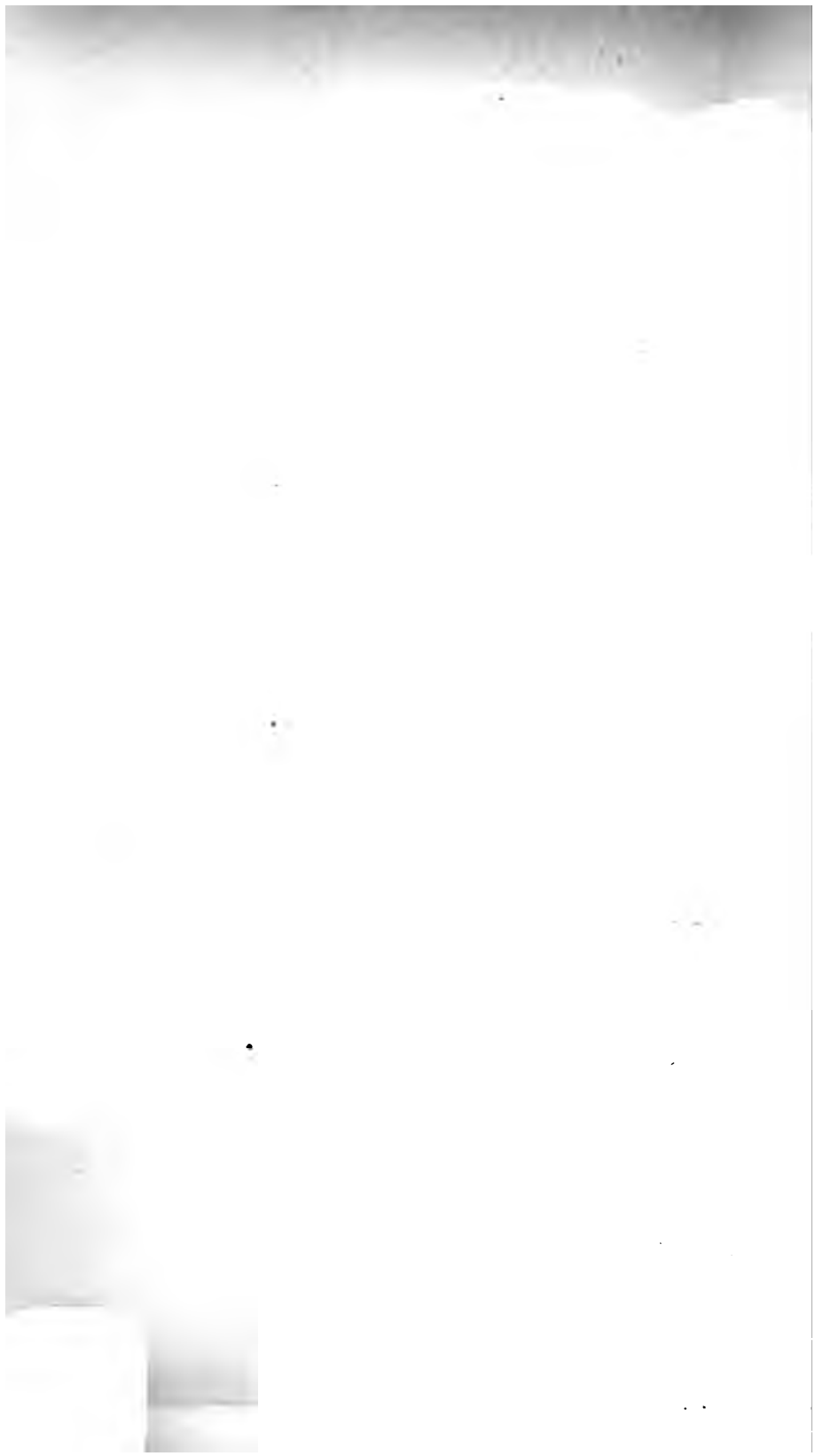
unter Benützung von Hölzels Wandbildern
für den Anschauungsunterricht.

Inhalt:

Leçons de français Ière partie. 9e éd. 1905. M. 1.80.
do. do. IIme „ 9e éd. 1905. M. 1.80.
Méthode d'enseignement du français et commentaire aux „Leçons de français Ière partie". M. 1.20.
Commentaire aux „Leçons de français IIème partie". M. –.80.
Lectures et Exercices. Troisième année de français. M. 2. .
Lezioni d'Italiano. 3. ed. 1904. M. 2. –.
English Lessons. By S. Hamburger. 5th ed. 1905. M. 2.40.
Leitfaden für den ersten Unterricht im Deutschen. Von S. Alge, S. Hamburger und W. Rippmann.
I. Teil 5. Aufl. 1904. M. 1.50.
II. Teil 4. Aufl. 1905. M. 1.50.

Fehr'sche Buchhandlung, St. Gallen

Für das Deutsche Reich, Oesterreich-Ungarn, Skandinavien, Russland:
Verlag von **Friedrich Brandstetter** in Leipzig.



Einleitung.

Alges Lehrbücher zur Erlernung moderner Sprachen sind die Frucht jahrelanger praktischer Betätigung auf dem Gebiete fremdsprachlichen Unterrichts. Sie wurden namentlich angeregt durch die Erkenntnis, daß die Erfolge der Uebersetzungsmethode nicht im richtigen Verhältnis stehen zu der darauf verwendeten Zeit und Mühe. Das Ziel des Verfassers bestand darin, einen Weg zu finden, der demjenigen möglichst nahe komme, den jeder Mensch bei der Erlernung seiner Muttersprache geht. Das erste Prinzip dieses Unterrichts aber ist die Anschauung. Im Jahre 1887 erschien ein „Leitfaden zur Erlernung des Französischen", der allerdings in vielen Punkten verschieden war von den heutigen „Leçons de Français", obgleich er die gleichen Grundsätze verwirklichte. Ihm folgten dann in kurzen Zwischenräumen auf die gleiche Methode basierte Lehrbücher für die italienische, deutsche und englische Sprache.

Die sogenannte Uebersetzungsmethode geht vom grammatischen Gesetze aus und lässt auf Grund muttersprachlicher Sätze den Schüler die eben behandelte Regel anwenden; das Prinzip der Anschauung hingegen gibt dem Schüler den sprachlichen Stoff und verlangt von ihm, dass er *selbst* nun das Gesetz aus dem lebenden Material ableite. Während der nach der Übersetzungsmethode Unterrichtete sich von seiner Muttersprache nicht trennen kann, wird der Schüler der Anschauungsmethode von Anfang an gewöhnt, seine Muttersprache auszuschalten und im fremden Idiom zu denken.

Ziele des Unterrichts nach diesem Prinzip sind: Aneignung einer korrekten Aussprache, Erlangung der Fähigkeit, Gehörtes und Gelesenes aus dem eigenen Gedankenkreis rasch zu erfassen und mündlich wie schriftlich wiederzugeben, sowie endlich Selbsterlebtem in Sprache und Schrift Ausdruck zu verleihen.

Von grosser Bedeutung ist die Anschauung natürlich bei der Vermittlung des Wortschatzes. Im Anfang werden hauptsächlich Begriffe vermittelt, die sich auf dem Bilde oder in Wirklichkeit zeigen lassen. Dabei ist größte Sorgfalt auf die Anwendung des Erfaßten zu legen. Nach und nach lassen sich auch abstrakte Begriffe dem Schüler durch einfache Sätze mit nur *einem* unbekannten Wort verständlich machen. Auch hier soll die Muttersprache möglichst umgangen werden, der Lehrer erklärt den Begriff in einem fremdsprachlichen Satz, der Begriff prägt sich dem Gedächtnis des Schülers in

der guten Nachbarschaft von lauter fremdsprachlichen Wörtern ein, und auch das Wörterbuch folgt diesem Prinzip; denn statt das muttersprachliche Wort zu geben, verweist es auf eine fremdsprachliche Erklärung an der Stelle, wo das Wort zum erstenmal vorkommt. Die Repetition der neuen Wörter geht nun natürlich nicht in der Weise vor sich, daß der Lehrer das Wort der Muttersprache und der Schüler das der Fremdsprache sagt, sondern durch das ganze Buch verteilt finden sich sehr zahlreiche Übungen zur Befestigung des Gelernten, und gerade diese Vertiefung in den Wortschatz ist ein Vorzug dieser Lehrmittel, der schon wiederholt anerkannt worden ist. Es ist leicht einzusehen, daß der Schüler, der in den Worterklärungen immer die Fremdsprache hört und sie auch bei der Wiederholung des Neuen beständig spricht, selbst eine ganz anerkennenswerte Fertigkeit im Ausdruck bekommt, nachdem er zuerst verstehen gelernt hat.

Schon die Durcharbeitung der Hölzel'schen Jahreszeitenbilder vermittelt einen ganz ansehnlichen Wortschatz. Derselbe muß aber durch Lektüre bedeutend erweitert werden, und es sind dazu größere Erzählungen gewählt, die auch durch den Inhalt das Interesse des Schülers wecken. Zudem muß auch hier — und dafür ist in reichlichem Maße gesorgt — der neue Stoff verarbeitet werden. Auch hier geschieht dies durch Gespräche zwischen Lehrer und Schüler, die sich mehr oder weniger an den Inhalt des Gelesenen anknüpfen.

Die Grammatik wird nach einem bis ins Einzelne wohldurchdachten Plane aus dem Texte abgeleitet und von Zeit zu Zeit in Abschnitten übersichtlich zusammengefaßt. Dabei ist freilich manche grammatische Seltenheit, mit deren Einprägung die Schüler sonst so oft geplagt werden, übergangen. Dafür aber treten dem Lernenden um so lebendiger die Gesetze der Sprache, wie sie wirklich gesprochen wird, vor Augen. Alle grammatischen Regeln, deren Kenntnis von Wichtigkeit ist, finden ihre Erläuterung und Anwendung in reichlichen Übungen. Überall ist Rücksicht genommen auf den praktischen Gebrauch, zu dem der Schüler befähigt werden soll.

Daß die hier kurz dargelegten Grundzüge der Alge'schen Lehrbücher zu gutem Erfolge führen und daher auch reiche Anerkennung finden, mögen die in der zweiten Hälfte des Prospekts abgedruckten Urteile von Fachleuten beweisen.

Zur Beurteilung der sorgfältigen Druckausstattung und zur Veranschaulichung des methodischen Vorgehens diene nebenstehende Probeseite.

ooo

voyons très souvent notre oncle Frédéric qui va travailler au **bureau** de la poste. J'y vois aussi le frère de mon **camarade** Marcel, celui qui va à **l'atelier** d'un artisan dans la rue des Forgerons; puis il y a des **ouvriers** et des **ouvrières** qui vont **reprendre** leur travail dans **la fabrique**, et beaucoup de garçons et de jeunes filles allant à l'école. Je dis bonjour aux amis que je vois, et je leur **serre** la main.

Proverbes: Il est trop tard de fermer **l'écurie** quand les chevaux sont pris.

A **l'œuvre** (*f.*) on connaît l'ouvrier.

---

souhaiter le bonjour à une personne.
répéter *se conjugue comme* semer, lever, etc.

Présent.

s'asseoir

je m'assieds	nous nous asseyons
tu t'assieds	vous vous asseyez
il, elle } s'assied	ils, elles } s'asseyent

participe passé: assis; *futur:* je m'assiérai, etc.

Exercices.

A. *Présent de* (1) boire une tasse de lait; (2) se laver les mains; (3) répéter ses leçons.

B. *Futur de* (1) manger son pain; (2) aller à l'école à sept heures et demie.

C. *Parfait de* faire sa toilette.

D. *Impératif de* reprendre son travail.

E. *Remplacez les substantifs masculins par des féminins.*

(1) un enfant laborieux; (2) un bon maître; (3) un vendangeur joyeux; (4) des raisins savoureux; (5) du papier blanc; (6) des arbres bas.

Urteile der Fachpresse.

Leçons de français, Ière et IIme partie.

Der Verfasser sucht die natürliche Umgebung des Kindes zum Ausgangspunkt seiner fremdsprachlichen Übungen zu machen. Nun ist aber die natürliche Umgebung für jedes Kind eine andere; der Klassenunterricht bedarf daher eines Idealbildes, und dazu dienen dem Verfasser in vorzüglicher Weise die Hölzel'schen Wandtafeln. Wenn auch die geringen sprachlichen Erfolge der Schule gegenüber den Erfolgen des Lebens nicht ausschliesslich in der Methode begründet sind, so unterliegt doch keinem Zweifel, dass bei Alge's Methode ausserordentlich viel Besseres erzielt werden kann.

(Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Litteraturen, LXXXVII.)

Die Methode, den ersten Unterricht im Französischen auf die Anschauung sich stützen zu lassen, findet in dem vorliegenden Buche eine wesentliche Förderung. Der Verfasser zeigt, wie man es machen muss, um den Schüler zu zwingen, den fremden Wortklang nicht mit dem deutschen Wort, sondern mit dem Sachbegriffe zu verbinden und wie die Einübung der grammatischen Regeln zu einer nachhaltigen wird, weil in unmittelbarer Anschauung leicht und rasch eine Fülle von Beispielen sich ergibt. *(Franco Gallia 1891, Heft 4.)*

Das Büchlein bietet die gelungene Ausführung eminent praktischer Grundsätze dar. Der Verfasser sucht die Schüler dahin zu bringen, den Wortvorrat nicht bloss zu wissen, sondern auch mit Sicherheit anwenden zu können. Des Schülers geistige Kraft wird mehr herbeigezogen als nach der landläufigen Methode. Wir stehen nicht an, zu behaupten, dass durch dieses bescheidene Büchlein in der Methode des französischen Anschauungsunterrichtes ein neuer lobenswerter Fortschritt sich Bahn gebrochen hat. —

Bei sorgfältiger Anleitung wird das Büchlein den Schülern Freude machen und zu besseren Resultaten führen, als die formelle Satzdrescherei bisheriger Lehrbücher. Der Lese- und Übungsstoff, den es bietet, macht dasselbe als Ergänzung jedes Lehrbuches verwendbar. *(Schweiz. Lehrerzeitung 1887, No. 43 und 1890, No. 39.)*

Ich kann nicht umhin, an dieser Stelle Alge's „Leitfaden" sehr anerkennend zu erwähnen, da derselbe den Lehrer zu einer rationellen Unterrichtsmethode veranlasst und vermittelst der Hölzel'schen Wandbilder den Schüler möglichst früh zur Anwendung des angeeigneten Wortschatzes im freien mündlichen und schriftlichen Ausdruck befähigt. Alge bezieht die fremden Wörter direkt auf das betreffende Ding, die betreffende Eigenschaft, Tätigkeit oder die Beziehungen derselben auf einander. Er lässt seine Schüler die fremde Sprache sich aneignen, wie das Kind seine Muttersprache lernt. Dieses Verfahren ist geeignet, in hohem Grade das Interesse der Schüler zu wecken und eben darum auch einen guten Erfolg zu erzielen. *(Erziehungsrat H. Wiget im amtl. Bericht als ausserord. Inspektor der Sekundarschulen des Kantons St. Gallen.)*

Die Erfahrungen, die ich mit Alge's Leitfaden gemacht habe, sind sehr günstig. Es bildet sich auf Seite der Schüler eine Lebendigkeit, ein Interesse und eine gesunde Aufregung, wie ich sie bei früheren Lehrmitteln nicht erlebt habe.

(Sekundarlehrer F. Meli, Sargans, in den St. Galler Schulblättern, IX, No. 15 und 16.)

Vom Verlag aufs sorgfältigste ausgestattet, wird das schmucke Büchlein schon äusserlich den Schülern gut gefallen. Der Inhalt wird sie nicht enttäuschen; er führt sie in anschaulicher und ansprechender Art in die neue Sprache ein; denn seit dem Erscheinen der ersten Auflage ist Alge seiner originellen Methode treu geblieben. Unter Mitwirkung von W. Rippmann, des Bahnbrechers für Alges Methode in England, hat die 9. Auflage des ersten Teils hinsichtlich des Wortschatzes bedeutende, praktisch wertvolle Erweiterungen erfahren. Eine geistreiche Illustration der Anschaulichkeit bildet die grammatische Behandlung des vorgeführten Sachgebiets. Dieser Seite des Buches ist in der Neubearbeitung ganz besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden und zwar in dem Masse, dass der methodische Aufbau der minutiös aus dem Stoff abstrahierten Grammatik in seiner Uebersichtlichkeit und Klarheit das Lehrmittel zu einem pädagogischen Meisterwerk stempelt.

Schweiz. Lehrerzeitung Februar 1905.

Ganz vorzüglich gefallen mir im zweiten Teil die Aufgaben und die Wiederholungen von Wörtern und Sätzen. Da wird doch niemand behaupten wollen, bei dieser Methode sei die Grammatik gar zu stiefmütterlich vertreten.

Sekundarlehrer Schweizer in Frauenfeld.

Das Buch ist eine sehr tüchtige methodische Leistung, die sich zugleich dadurch empfiehlt, dass sie bei der Stoffbehandlung auch ethische Momente höchst wirksam zur Geltung bringt.

(Prof. Dr. M. Hartmann in Leipzig „Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht".)

Plan und Methode sind vortrefflich, die Gradation des Lehrganges könnte nicht besser sein und die Ausnützung des Lehrstoffes ist ein pädagogisches Meisterstück. Auch den zweiten Teil habe ich mit wachsendem Interesse durchgesehen, da ich neben der pädagogischen Anziehungskraft der Verarbeitung des Stoffes einen Reiz fand in der allerliebsten Geschichte des kleinen Pierre.

(Ch. Thudichum, directeur du Collége international, Morillon, Genève.)

Ich freue mich, konstatieren zu können, dass die neue Auflage auf mich einen vortrefflichen Eindruck gemacht hat; sie ist vielfach verändert, sie ist auch vielfach verbessert. Nun kann das Büchlein für Schüler aller Nationen gebraucht werden, wenn nur der Lehrer französisch kann. *(G. Wiget, Direktor und Erziehungsrat, Rorschach.)*

Der Leitfaden von Alge stützt sich auf den Anschauungsunterricht und enthält die sehr willkommene Beigabe eines phonetischen Lehrganges. Auch die Questionnaires sind sehr nützlich. Dazu ist für den Lehrer ein sehr praktisches Nachschlagebuch erschienen: „Zur Methodik usw." *(Dr. L. Gauchat, Prof. an der Universität Bern. Schweiz. Lehrerzeitung 1896, No. 6.)*

Es ist eine Freude zu sehen, wie dieses Buch aus der täglichen Erfahrung heraus allmählich sich immer entschiedener entwickelt hat. Jetzt scheint es auf einer Stufe der Entwicklung angekommen zu sein, wo tiefergehende Änderungen nicht mehr vorgenommen werden. *(Dr. H. Morf, Prof. der romanischen Sprachen an der Universität Zürich, jetzt Rektor an der Akademie für Soziale und Handelswissenschaften in Frankfurt a. M.)*

A ma connaissance, c'est le seul ouvrage qui, basé sur la méthode intuitive, soit assez simple et assez correcte pour répondre au but désiré. Il y a beaucoup d'autres du même genre, mais ou bien c'est la théorie sèche qui y tient trop de place ou bien c'est le français même qui laisse à désirer et qui montre clairement son origine germanique.

(L. Weber, Direktor der Schweizerschule in Genua.)

Le récit que vous avez utilisé est charmant, d'un style simple et ne manquera pas d'intéresser les élèves et de leur rendre leurs leçons extrêmement attrayantes.

(A. Daulte, Lehrer an der Töchterschule in Basel.)

Infolge eines mir unerklärlichen Versehens ist diese tüchtige Leistung zu meinem grossen Bedauern früher nicht aufgeführt worden. Jedenfalls verdient sie die aufmerksame Beachtung aller derer, die die Hölzel'schen Wandbilder im Unterricht benutzen.

(Die neusprachliche Reformlitteratur 1894—1899. Von Professor Dr. Breymann.)

Die in diesem Jahre im I. Kurse (der Bezirksschule Olten) eingeführte, auf Phonetik und Anschauung gegründete Alge'sche Methode hat zu einem unerwartet günstigen Resultate geführt. Das Schlussresultat war besser als die der Vorjahre. Die Schüler drückten sich in der neuen Sprache viel gewandter aus und verfügten über einen viel grösseren Wortreichtum und die schriftlichen Arbeiten zeigten keine Spuren der gefürchteten Verwirrung, sondern waren inbezug auf die Orthographie besser und korrekter als in frühern Jahren. Dabei war die Aussprache fast durchweg recht gut, eigentlich französisch, und nicht mehr beeinflusst von den Eigentümlichkeiten der örtlichen Dialekte. Die Tatsache, dass die französische Aussprache der 1. Klasse besser ist als die der Schüler der drei höhern Kurse, lässt den Schluss zu, dass die neu angewandte Methode Alge's ihr endgültiges Resultat erst dann erhält, wenn sie durch alle Kurse hindurch durchgeführt sein wird, dann aber auch zu einer eigentlichen Errungenschaft sich gestalten wird.

(Aus dem amtlichen Inspektionsbericht von Dr. Eugen Munzinger in Olten.)

Wir können an dieser in der jetzigen Gestalt in der Tat hervorragenden Leistung des schweizerischen Schulmannes nicht mit flüchtigen Blicken vorübergehen, wenngleich die erschöpfende Betrachtung aller eigenartigen Züge leider nicht angängig ist. Der französische Lernstoff des I. Teils gründet sich auf die vier Jahreszeitenbilder des Hölzel'schen Verlags. Der Verfasser liefert eine schlichte, aber durchweg gut französische darstellende Beschreibung der Bilder, nebst vielseitigen Ausblicken in das geistige Anschauungsgebiet der Zöglinge. Die Texte des II. Teils bestehen zunächst in mehreren kürzeren Erzählungen und Anekdoten; hieran schliesst sich als Hauptbestand eine lange, spannende, von der französischen Akademie preisgekrönte Prosaerzählung. Alge legt auf vielseitige mündliche Ver-

arbeitung jeder einzelnen Nummer hohen Wert. Ihr dienen treffliche Wiederholungskapitel zur Befestigung der bereits erlernten Vokabeln, Redewendungen und grammatischen Erscheinungen. Die Grundlehren der Formenbildung und des französischen Satzbaues erfahren sorgfältige Einübung an den Texten selbst. Alge's Werk ist unbedingt eine vortreffliche methodische Leistung, deren aufmerksames Studium sich für jeden Fachmann wertvoll erweisen dürfte.

(Dr. R. Kron in dem Jahrbuch für romanische Philologie.)

Alge war in der 1887 erschienenen ersten Auflage des jetzt in fünfter und wesentlich verbesserter Auflage vorliegenden Leitfadens der erste, der die Hölzel'schen Wandbilder für den französischen Unterricht benutzte. Trotz des Erfolges einer fünften Auflage scheint aber das Buch in Deutschland wenig bekannt und gebraucht zu sein und das ist zu bedauern. Denn es ist als Ausfluss eines bedeutenden pädagogischen Geschickes und langjähriger Erfahrung eine mit solch logischer Folgerichtigkeit aufgebaute schöne methodische Leistung, dass es auch jetzt noch, nachdem von so vielen Seiten die Hölzel'schen Wandbilder als Sprachstoff verwendet worden sind, mit Ehren bestehen kann. Es ist dem Alge'schen Leitfaden, der auch in Druck und Ausstattung nichts zu wünschen übrig lässt, in Deutschland die Verbreitung zu gönnen, die ihm infolge seines pädagogischen Wertes gebührt.

(Dr. E. Günther in „Neuere Sprachen" V 6.)

Wer einen Versuch machen will, den Anfangsunterricht im Französischen unter Zugrundelegung der Hölzel'schen Bilder zu erteilen, der wird durch Alge's Buch wohlberaten sein. Besonders eignet es sich für solche Anstalten, an denen das Französische die erste Fremdsprache ist, die den Schülern geboten wird. Obgleich die 6. Auflage des Buches mannigfache Verbesserungen zeigt, so hat es der Verfasser doch so einzurichten gewusst, dass neben ihr die 5. Auflage sehr wohl gebraucht werden kann. Das Ziel, das sich der bekannte Vorkämpfer für die Anschauungsmethode setzt, ist eine möglichst in französischer Sprache erfolgende Förderung zum Beherrschen der täglichen Umgangssprache, ein Ziel, das besonders in einem mehrsprachigen Lande, wie die Schweiz es ist, erstrebenswert sein muss. Die Verwendung der deutschen Sprache ist im ganzen Buche vermieden. Auf die ca. 110 Seiten des französischen Textes, dem viele Hinweise auf häusliche Aufgaben beigefügt sind, folgen ca. 11 Seiten grammatische Bemerkungen, denen sich ca. 10 Seiten grammatische Wiederholungsübungen anreihen.

Ihnen folgen noch grammatische Wiederholungen und Zusammenfassungen, bis das Wörterverzeichnis das ganze abschliesst. Ausstattung und Drucklegung sind vorzüglich. Das in seiner Art vortreffliche Buch verdient gebührende Beachtung.

(Zeitschrift für französische Sprache und Litteratur, 23. Ed., 4. und 6. Heft.)

Die Geschichte „la tâche du petit Pierre" ist für unsere Zwecke auch sprachlich sehr geeignet, insofern sie uns bald aufs Dorf, bald in die Stadt, bald in die Arbeitermansarde, bald in das Patrizierhaus, bald aufs Land, bald an die See führt und mit den verschiedenartigsten Menschen, ihren Gewohnheiten, Reisegelegenheiten u. dgl. in anmutigem Wechsel bekannt macht.

(Pädagogischer Jahresbericht, Seite 507.)

Alge hat es überhaupt verstanden, seinem französischen Unterricht auf allen Stufen einen Geist einzuhauchen, der das Interesse der Lernenden ungemein fesselt und zu bemerkenswerten praktischen Ergebnissen führt. Es ist ein einheitlich aufgebauter Unterricht, ein Werk aus *einem* Guss und verdient die ernste Beachtung aller, die sich für die Hebung des fremdsprachlichen Unterrichts interessieren.

(Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen. Von Prof. Dr. K. A. M. Hartmann.)

Darin liegt der grosse Vorteil dieser Methode, dass der Übungsstoff nicht zusammenhanglos, nicht inhaltlos ist, sondern dass Begriff und Wort naturgemäss verknüpft werden. Dadurch, dass beständig *in* der fremden Sprache und *mit* der fremden Sprache gearbeitet wird, überwindet der Schüler bald jene Scheu vor den fremden Lauten, in welcher der nach der grammatischen Methode Unterrichtete lange Jahre hindurch gefangen bleibt; die Zunge wird ihm gelöst. Dadurch endlich, dass der Schüler bald fähig wird, sich über einen Vorstellungskreis auszusprechen, gewinnt er Freude an seinem Können, er gewinnt Lust und Liebe zum Lernen und das schon bietet eine sichere Gewähr für einen erfreulichen Fortgang.

(Othmar Meyer, Professor an der Kantonsschule in Solothurn.)

Lectures et exercices. Troisième année de français.

Ein ebenso gefällig ausgestattetes, wie durch die Beschränkung des Lesestoffes und die mehrseitige Ausnutzung desselben gleich anziehendes Buch! Der Lesestoff führt uns die Freuden und Leiden

einer kinderreichen Familie vor, die Taten und Untaten der Kinder, die Sorgen und Bestrebungen der Eltern, Erziehungsfragen und Schulverhältnisse, Elternhaus und Pension in verständlicher Sprache, lebendiger Darstellung, gesundem Humor und feiner, aber scharfer Zeichnung. Dieser Lesestoff wird ausgebeutet für die Kenntnis der Grammatik, der Phraseologie, Vokabelabfragen etc.

(Lübens Jahresbericht.)

Der Herausgeber will, dass der Lesestoff zur Einübung grammatischer Dinge verwendet werden soll und hat an die 40 Abschnitte der Erzählung Hinweise dieser Art angeschlossen. Er schreitet auch beim 9. Abschnitt bereits zur Anleitung und Bildung von Aufsätzen, für die die Hauptsache allerdings vorgedruckt ist, so dass der Schüler nur einzelne Wörter oder Formen zu ergänzen hat. Die Stellen, wo sich diese *compositions* finden, sind geschickt gewählt. Ausserdem finden sich fast regelmässig französische Vorlagen zu Thèmes. In dem Wörterbuch ist von der deutschen Sprache völlig Abstand genommen. Die Wörter sind vielmehr durch Umschreibungen erklärt. Meistens sind diese sehr glücklich gewählt. Nur hie und da möchte man etwas anderes wünschen.

(Zeitschrift für französische Sprache und Litteratur, 23. Ed., 4. und 6. Heft.)

Lezioni d'italiano. Leitfaden für den ersten Unterricht im Italienischen.

This is one of a series of manuals of which those concerned with French and German have recently appeared in English dress. They seek to exhibit a method by which each language may be acquired, without the assistance of the mother tongue of the learner, under the instruction of a competent teacher. After 153 pages of reading matter come twenty-two pages of „Grammatica", as an appendix, containing all the more important parts of Italian accidence, to be learnt inductively. This book may be recommended to English students of Italian.

(The Educational Times. Oct. 1, 189 .)

Ausgehend von der ganz elementaren Erklärung des Dargestellten, wird allmählich in verständiger Stufenfolge der gesamte in den Bildern enthaltene Sprachstoff entwickelt und durch fortwährendes Üben vermittelst Frage und Antwort im Gedächtnis des Schülers befestigt.

Die Erklärung der schwierigen Vokabeln findet man auf italienisch stets zutreffend und hinreichend knapp. Das Italienisch ist durchweg fehlerfrei und idiomatisch, so dass dieses Büchlein bei umsichtiger Anleitung von seiten des Lehrers fraglos mit schönem Erfolg benutzt werden kann. Druck und Papier sind mustergültig.

(Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Litteraturen C.)

Endlich erscheint auch für die Sprache Italiens ein Übungsbuch nach der neueren Methode, die sich bereits im Französisch- und Englisch-Unterricht eine gesicherte Stellung errungen hat. Für Lehrer und Schüler muss es geradezu ein Hochgenuss sein, nach dem hier vorliegenden, so anschaulichen Sprachmaterial sich spielend die Elemente dieser Sprache anzueignen und sich an deren Harmonie zu erfreuen. Der Lernende wird nach wenigen Stunden, das Deutsche vergessend, die italienischen Fragen italienisch beantworten können. Etwa 50 Seiten, d. h. $^1/_4$ des Buches, ist der Grammatik gewidmet; sie enthalten die Formenlehre in meisterhafter Kürze und Übersichtlichkeit. *(Schweiz. Lehrerzeitung.)*

English Lessons. After S. Alge's Method. By S. Hamburger.

Alge's Sprachbücher sind unsern Lesern nach Anlage und Methode bekannt. Hier folgt die Einführung ins Englische. Der ganze Text ist englisch; es ist gutes Englisch. Das Grammatische umfasst etwa 20 Seiten; ein Anhang enthält eine Anzahl Poesien. Stoff und Wortschatz bieten in diesem Buche eine solide Grundlage für die Erlernung des Englischen, und die vielen Fragen geben Anlass zu Sprechübungen bis zur Geläufigkeit.

(Schweiz. Lehrerzeitung 1898, Nr. 4.)

Je l'ai soigneusement examiné et je le trouve de beaucoup supérieur à tels autres manuels analogues que je connais et basés sur les tableaux Hölzel; c'est donc sans hésitation que nous l'adopterons pour notre école dès la prochaine année scolaire.

(L. Weber, Direktor der Schweizerschule in Genua.)

Nous avons déjà eu souvent l'occasion de parler des méthodes directes dans l'enseignement des langues modernes. Le directeur de l'école des filles de St-Gall, M. Alge, avait depuis longtemps appliqué la méthode intuitive au moyen des tableaux de Hölzel, à l'enseignement du français et de l'italien. La collaboration de M. Hamburger lui a permis d'étendre sa méthode à l'allemand et à l'anglais.

Les ouvrages de MM. Alge et Hamburger sont nécessaires à tous ceux qui enseignent les langues modernes. *(L'Éducateur.)*

Die Methode ist ja unbestritten das Beste auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts; nun kommt dazu ein Bearbeiter, der den Stoff sicher beherrscht und nur wirkliches, ächtes Englisch bietet. Das Buch wird gewiss Lehrern und Schülern Freude machen *(Sekundarlehrer F. Niedermann in Zürich.)*

Durch Anschauung unmittelbar zur Fremdsprache, ohne das Medium der Muttersprache — das ist der Gedanke, den ich schon in den Leçons de Français als einen überaus glücklichen begrüsste. Ich zweifle nicht, dass an der Hand solcher Lehrmittel, wie Sie und Kollege Hamburger sie geboten haben, der Unterricht sich frisch, unmittelbar, lebhaft und vielgestaltig entwickeln kann und die Schüler in der Tat zu dem Ziele geleitet werden, das unsere Gegner so oft, aber mit Unrecht, als unerreichbar zu bezeichnen lieben: Zum *Denken* in der Fremdsprache! *(Dr. L. Bahlsen, Berlin.)*

Über die Methode brauche ich kein Wort zu verlieren, die findet ja überall die ihr gebührende Anerkennung. Der Stoff ist vorzüglich geordnet. Die durch die einzelnen Lektionen vermittelten neuen Wörter sind nie zu zahlreich und können gewiss auch von mittelmässigen Schülern bewältigt werden. Sehr gut gefallen mir auch die nach Art englischer Wörterbücher, wie Chambers, verwendeten Musterwörter.

(Sekundarlehrer F. G. Schmutz in Wangen a./A.)

J'ai examiné très attentivement *Hamburger, English Lessons* et l'ai trouvé parfait. A mon avis cet ouvrage est le meilleur qui existe actuellement en Europe pour l'enseignement de l'anglais aux commençants depuis l'âge de 8 ans. En conséquence je l'ai fait acheter aux élèves de deux de mes classes, et il me donne d'excellents résultats.

(P. Lestanz, Professeur agrégé en Lycée de Marseille.)

Leitfaden für den ersten Unterricht im Deutschen. Zum Gebrauch für Schüler aller Nationalitäten. Von S. Alge, S. Hamburger und W. Rippmann.

Der Verfasser wollte nach dem bewährten Muster seiner Lehrbücher für französische und italienische Sprache ein Werk schaffen,

das fremden Schülern jeder Zunge als Leitfaden für die Erlernung der deutschen Sprache dienen könnte. Nun ist eine höchst originelle Arbeit entstanden. Von dem herkömmlichen Regelwerk fast keine Spur und ebensowenig von den im Zickzack fortschreitenden Übersetzungsstücken. Der Schüler soll das Deutsche in ähnlicher Weise lernen, wie er sich seine Muttersprache angeeignet hat; mit den ihm von Haus aus geläufigen Sachbegriffen soll er unmittelbar die fremden Wortklänge verknüpfen. Im Anschluss an die Hölzel'schen Wandbilder wird ihm eine deutsche Benennung nach der andern, ein Satz nach dem andern vermittelt, bis er sich richtig und frei über alles ausdrücken kann, was täglich in seinen Gesichtskreis fällt. Das geschieht nun aber mit nichten auf spielendem Wege. In strenger Methode wird das sprachliche Gebäude aufgerichtet, in immer neuen Wendungen das einmal Gelernte wiederholt und zum geistigen Eigentum gemacht, durch zahllose Fragen die Aufmerksamkeit des Schülers festgehalten und seine Freude an dem fremden Idiom geweckt. Wir haben das Gefühl, die konsequente Befolgung eines solchen Lehrganges müsse bei einigermassen intelligenten und strebenden Schülern rasch zum Ziele führen. Die ganze Arbeit ist gleich den andern Lehrbüchern des Verfassers darauf angelegt, den neusprachlichen Unterricht auf eine höhere Stufe zu erheben.

(Prof. Dr. J. Dierauer in St. Gallen.)

C'est avec un très grand intérêt que j'ai pris connaissance de votre Leitfaden. Cette œuvre dénote une expérience et une conscience pédagogiques des plus remarquables. La méthode que vous suivez est, à mon avis, la meilleure pour de jeunes commençants qui ne peuvent encore puiser, dans l'étude rationnelle préalable de leur propre langue ou d'une autre langue étrangère, des éléments de comparaison et des notions générales qui leur permettent de marcher plus rapidement. Les leçons de choses viennent alors s'associer heureusement à l'enseignement grammatical. Sous ce rapport, votre livre est un travail original très distingué. Je lui souhaite tout le succès qu'il mérite et vous remercie de me l'avoir fait connaître. *(Alt-Bundesrat Numa Droz in Bern.)*

In complesso è questa un' opera di lunga lena e di lavoro illuminato e paziente e noi ce ne congratuliamo facendo voti che venga ovunque meritamente conosciuta ed apprezzata.

(L'Educatore della Svizzera italiana 1897, Nr. 13.)

Der „Leitfaden für den ersten Unterricht im Deutschen", den Sie mit S. Hamburger angefertigt, ist das nec plus ultra der metho-

dischen Behandlung, das vorderhand einzig dasteht in der Geschichte der Methodik. Nach den mit einer Anfängerklasse gemachten Erfahrungen kann ich jetzt schon aussprechen, dass die Jugend im Unterricht ein gespanntes Interesse zeigt, die zahlreichen Wiederholungen — die dem oberflächlichen Betrachter etwas trocken und langweilig erscheinen möchten — freudig mitmacht und den sprachlichen Stoff nebst den davon abgeleiteten grammatischen Gesetzen mit Sicherheit ihrem Kopf einprägt und ihrer Zunge geläufig macht. Der Gang ist so methodisch und die gegebenen Anleitungen sind so vorzüglich, dass auch ein junger Lehrer, ja ein Anfänger, mit dem Buche guten Unterricht erteilen kann.

(Ch. Thudichum, direct. du Collège internat. Morillon, Genève.)

Il metodo si scosta non poco dai metodi delle altre grammatiche dello stesso genere. Essendo il medesimo di forma intuitiva-oggettiva ha il gran vantaggio di rendere lo studio della lingua tedesca meno arido e quindi più dilettevole, di non stancar troppo il discente, ponendolo in grado di formare da sè proposizioni e frasi con risparmio non indifferente di tempo nell' apprendimento della lingua. In conseguenza di questi notevolissimi pregi didattici, io non dubito menomamente di raccomandare questo lavoro agli studiosi della lingua tedesca e specialmente agli allievi delle scuole in patria e all' estero, persuaso come sono che ne ricavranno grandissimo profitto. *(Prof. G. B. Buzzi, Lugano.)*

Mit Ihrer Methode kann jeder Lehrer ein tüchtiger Lehrer für Deutsch als Fremdsprache werden. Ihr Buch ist ein ausgezeichnetes Lehrmittel, das zweckdienlichste, was man Lehrern und Schülern nur bieten kann.

(Dr. F. Bertsch, Direktor der Concordia, Institut international, Zürich V.)

Au point de vue de l'histoire des méthodes employées dans l'étude de langues vivantes, il faut reconnaître que cet ouvrage marque une étape fondamentale et de premier ordre.

(H. Gobat, Biel, rédacteur de l'Éducateur.)

Wir müssen den „Leitfaden" als eine hervorragende Leistung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts anerkennen. Wer hätte vor 20, ja noch vor 10 Jahren geahnt, dass es möglich wäre, ein Sprachbuch herauszugeben, das von Franzosen, Engländern, Italienern mit gleichem Nutzen und Erfolg gebraucht werden könnte!

Wie wir uns überzeugt haben, kann es ohne Schwierigkeiten auch von andern Nicht-Deutschen mit Vorteil und Erfolg benutzt werden.

(Josef Okoun, Fachlehrer an der czechischen Mädchen-Bürgerschule in Frankstadt a./R., Mähren.)

La méthode que vous employez ici est, en somme, la même que celle qui est développée dans les manuels pour le français et pour l'italien. Or, ces derniers ont fait leurs preuves, preuves indiscutables, et, logiquement, le résultat ne peut être différent, si la méthode est employée à la langue allemande.

(L. Weber, directeur de l'école suisse, Gênes.)

Je me trouve très bien de votre méthode.... Mes élèves y trouvent du plaisir et font des progrès.

(A. Roux, Professeur d'Allemand, Lycée Racine, Paris.)

En résumé, le manuel d'Alge est composé avec beaucoup de méthode et de soin. Hartmann, *Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht*, le loue en disant que c'est un travail très méthodique, qui se recommande encore par son côté éthique, en ce qu'il fait appel non seulement à l'intelligence, mais encore au cœur et aux sentiments des élèves.

L'essai que nous en avons fait, a complètement confirmé notre première impression.

(F. Collard, Professeur de Philologie et de Pédagogie à l'Université de Louvain. L'enseignement des Langues Vivantes. 1901.)

Auf jeder Seite der beiden Teile tritt ein aus der Praxis entsprungenes hervorragendes Geschick der Verfasser zutage, stets vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten vorzuschreiten, niemals den zweiten Schritt vor dem ersten zu machen, das Erlernte in praktischen Zusammenfassungen und übersichtlichen Tabellen festzuhalten und Kommendes geschickt vorzubereiten. Zu dieser lobenswerten Methode gesellen sich dann auch äussere Kunstgriffe: verschiedenartige Typen für einzelne Wörter und, wo es darauf ankommt, auch für einzelne Endungen und Buchstaben; S. 82—83 handgreifliche Zeichnungen zur Erklärung von „her" und „hin" in ihren Zusammensetzungen bei verschiedenem Standpunkte des Redenden. Den 131 Seiten praktischer Übungen mit jeweils folgenden kleinen grammatikalischen Hinweisen folgen im 1. Bändchen 18 Gedichte, deren Inhalt grossenteils mit dem Stoffe vorausgegangener Übungsnummern übereinstimmt, dann auf nur 20 Seiten

eine knappe, aber sehr übersichtlich und klar gestaltete theoretische Grammatik. — Gleiches Lob verdient der ähnlich angelegte 2. Teil, der natürlich die Anforderungen an den Schüler steigert, indem er zusammenhängende Lesestücke: Beschreibungen, Erzählungen, Briefe bringt. *(Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen.)*

Le petit Français. Manuel de conversation à l'usage des écoles par S. Alge.

Aus der Energie selbst geboren und in ihrer Durchführung unausgesetzte Beweglichkeit und Rührigkeit voraussetzend, wurzelt die Alge'sche Sprachlehrmethode in einer Hausfrauenkunst, mit wenigem möglichst viel zu leisten, den sprachlichen Heller voll auszunützen und im Engen auszuschreiten nach allen Seiten. Diese Lehrweise wendet jedes neue Lerngut hundertfach um und um, erschöpft innert dem jugendlichen Gedankenkreise all seine möglichen Verwendbarkeiten und lässt nicht los, bis es in den eisernen Bestand aufgenommen erscheint, um dann aber auch wie mit automatischer Sicherheit dienstbar hervorzuspringen, wann immer und wie immer es gerufen werden mag. Und „der Herr wird seinen Diener loben". Den frühern zahlreichen Lehrbüchern Alges reiht sich als ein schmuckes kleines Ding dieses neue an, mit dem besondern Zweck, die Gebrauchsfülle, die Tragweite sozusagen, eines beschränkten Wortschatzes erkennen und den jungen Besitzer ermunternd wissen zu lassen, dass er doch recht stattlich durchkommen kann, wenn er voll ausnützt, was er hat. F.

(St. Galler Blätter für litterarische Mitteilungen, 1901, Nr. 10.)

S. Alge's Sprachbücher unter Benützung von Hölzel's Wandbildern für den Anschauungsunterricht.

S. ALGE:

Leçons de français, basées sur les tableaux de Hölzel. Première partie. Neuvième édition entièrement refondue avec quatre tableaux. 1905. Relié M. 1. 80

Leçons de français. Deuxième partie. Huitième édition entièrement refondue. 1905. Relié M. 1. 80

Lectures et Exercices. Troisième année de français. Deuxième édition. 1899. cart. M. 2. —

Méthode d'Enseignement du français et commentaire aux „Leçons de français I. partie" M. 1. 20

Commentaire aux Leçons de français II. partie M. —. 80

Lezioni d'Italiano. Terza editione. Con quatro disegni. 1904. Legato M. 2. —

S. HAMBURGER:

English Lessons for German, French and Italian pupils. After S. Alge's Method for de first instruction in foreign languages. Fifth edition. 1905. Bound M. 2. 40

S. ALGE, S. HAMBURGER und W. RIPPMANN:

Leitfaden für den ersten Unterricht im Deutschen. Zum Gebrauch für Schüler aller Nationalitäten. Erster Teil. Mit vier Bildern. Fünfte Auflage. 1904. Gebunden M. 1. 50

Leitfaden für den erşten Unterricht im Deutschen. Zweiter Teil. Vierte Auflage. 1905 M. 1. 50

Für das Deutsche Reich, Oesterreich-Ungarn, Skandinavien, Russland:
Verlag von **Friedrich Brandstetter** in Leipzig.

Inhaltsverzeichnis des 54. Bandes (1905).

I. Pädagogik.

Bewußte und unbewußte, falsche und richtige Erziehung zur Kunst . . . 768
Götz, H., Berührungspunkte in der Psychologie Herders und Wundts 385. 512
Hähnel, P., Friedrich Rückerts Ansichten über intellektuelle Bildung und Erziehung 419
— Friedrich Rückert über ästhetische und sprachliche Bildung 663
Hecker, R., Der Grundsatz der Kulturgemäßheit im Lichte der Gegenwartspädagogik 411
Müller, C., Der Lehrplan der Frankfurter Bürgerschulen 647
Richter, E., Unsere Sechsjährigen 252
Schmidt, R., Zeiget mir die Münze. — Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist und Gotte, was Gottes ist. Zwei Ansprachen zur Entlassung und zur Aufnahme 239

II. Religion und Kirchengeschichte.

Hecker, R., Das ästhetische Moment beim Religionsunterricht 25
Die Religionen der Erde 772
Römpler, „Von der Freiheit eines Christenmenschen" 481
Weller, H., Welches Evangelium bildet die beste Grundlage für die Behandlung des Lebens Jesu in der Volksschule? 289

III. Deutsche Sprache und Literatur.

Arnold, K., J. H. Campe als Jugendschriftsteller . . . 1. 135. 259. 346
Ausblick auf die Schillerfeier in den Schulen 185
Brethfeld, M., Goethes „Erlkönig" in der Schule 554
Cremer, E., Ursprung und geschichtliche Entwicklung der deutschen Ballade. 33
Damköhler, E., Bedeutung des schwarzen Ritters in Schillers Jungfrau von Orleans 712
Goethe und das Baden 582
Goethe über das schöne Schreiben 773
Henz, W., Die Sprechfehler unserer Schüler 432. 532
Lüttge, E., Fehlerkritik und Rechtschreibunterricht 123
Meinhold, Gedanken über deutsches Wesen im Anschluß an deutsche Sprache, Dichtung und Geschichte 62
— Unser Schiller. Sein Verhältnis zu Geist und Stoff 193. 323
Pfalz, F., Zur Sprache Goethes 593. 689
Scherer, H., Adalbert Stifter 762
Stötzner, P., Volker von Alzeie. Ein Beitrag zur Erklärung des Nibelungenliedes 508
Sturm, K. F., Robert Reinick 738
Thiene, E., Zu Schillers Gedächtnis 470
Tuch, J., Von deutschen Dichtern — und was sie uns sind. (Eine Rede für Kinder) 160
Vom Schultheater des 16. Jahrhunderts 89

IV. Mathematik.

Seite

Geißler, K., Zwei mal zwei gleich fünf. Scherzhafte Schulfragen und ernste Antworten 572
Schulze, W., Die Anfänge der Geometrie in der Volksschule, historisch-kritisch beleuchtet 97

V. Geographie.

Bleibt die Erde für den Menschen dauernd bewohnbar? 579
Ein Blick in das Innere Lhassas 581
Buschick, Die Bilder aus den deutschen Mittelgebirgen im Bilderatlas von R. Schmidt 612
Erster Bericht über die Entdeckung Amerikas 471
Der Name Rennstieg 281
Schmidt, R., Ebbe und Flut 49

VI. Geschichte.

Kahnt, O., Das Grenzgebiet zwischen Geschichte und Geographie . . . 228
Portius, G., Zum Sedantage. Was die Zurückgebliebenen 1870/71 erlebt und was sie fürs Vaterland geleistet haben 402
Vogel, Die Kinderfahrten im Mittelalter 168
Wachstafeln als Schreibmaterial 91

VII. Naturkunde.

Elver, W., Zur Behandlung des Pendels 320
Farbenwechsel des Chamäleons 377
Kautzsch, K., Über die Kohle 299. 449
Das Keimen des Maises und des Getreides 374
Die Knospen 361
Kopsch, A., Zur Naturgeschichte der Stachelhäuter 745
Eine Quellenforschung und etliches andere 678
Der Same der Bohne und das Keimen desselben 369
Staacke, R., Ein Fischerpaar 527
— Die Sängerin des Feldes 458
— Ein merkwürdiger Vogel 462
Walther, E., Endemische und kosmopolitische Pflanzen 636

VIII. Vermischtes.

Löbmann, H., Die Musikpflege auf dem Kunsterziehungstage zu Hamburg. 755
Polster, F., Die Wetterkarte 726
Wildfeuer, P., Küche und Küchengeräte. Ein Beitrag zur Haushaltungskunde 79
Eingegangene Schriften 96. 192. 282. 380. 478. 584. 685. 774

Gedruckt bei August Pries in Leipzig.

t.p.+i

JAN 7 07

THE NEW YORK PUBLIC LIBRARY
ASTOR, LENOX AND TILDEN FOUNDATIONS

Der

Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht

in der

Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben

von

Rudolf Schmidt,
Schuldirektor in Leipzig.

Fünfundfünfzigster Band. — Achtes Heft.

Mit dem Verzeichnisse neuer Bücher über Erziehung und Unterricht.
Herbst 1906.

Leipzig.
Friedrich Brandstetter.
1906.

Ausgegeben am 13. Dezember 1906.

Inhalt.

	Seite
Zur Psychologie des Lesens. Von Dr. **Hermann Götz**, Leipzig	675
Die Pflege des Heimatgefühls. Von **Ed. Bachmann**, Schuldirektor in Leipzig	706
Die gewerbliche Kinderarbeit im Schutze der deutschen Reichsgesetzgebung. Von Stadtrat Dr. **Troitzsch**-Wurzen	712
Germanische Totenreiche. Von **Gust. Pfingk**, Leipzig	725
Unsere Haustiere in Sprichwort und Redensart. Von Dr. **Paul Zinck**. (Schluß)	741
Eingegangene Schriften	757
Anzeigen	767

Hierzu eine Beilage der G. J. Göschen'schen Verlagshandlung in Leipzig über die „Sammlung Göschen".

Jährlich erscheinen 8 Hefte von ca. 6 Bogen mit vierteljährlichen Verzeichnissen der pädagogischen Neuigkeiten.

Preis des Jahrgangs 10 Mark.

Beiträge beliebe man gefälligst zu adressieren an die **Verlagshandlung** von Friedrich Brandstetter in Leipzig, Stephanstraße 20.

Neue Bücher
über Erziehung und Unterricht; Jugendschriften
Herbst 1906

Mitgeteilt vom „Praktischen Schulmann".

1. Allgemeines, Schulwesen, Schulgesetzkunde, Reden, Berufswahl . . . . . S. 61
2. Pädagogik, Unterrichtslehre . . S. 67
3. Turnen, Volks- und Jugendspiele, Kindergarten . . . . . S. 68
4. Unterrichts- und Schulbücher
   a. Religion, biblische Geschichte . S. 69
   b. Deutsche Sprache, Literaturgeschichte, Deklamierbücher . . . . . S. 72
   c. Rechnen, Mathematik, Naturlehre S. 76
   d. Geschichte, Erdbeschreibung . S. 80
   e. Gesang . . . . . S. 83
   f. Zeichnen, Malen . . . . . S. 84
   g. Schreiben, Stenographie . . S. 84
   h. Handarbeiten, Handfertigkeit . S. 86
   i. Sonstiges (Philosophie, Realienbücher, Volkswirtschaft usw.) . . . S. 86
5. Bilderbücher, Jugendschriften usw. S. 87

1. Allgemeines, Schulwesen, Schulgesetzkunde, Reden, Berufswahl.

Abhandlungen, pädagogische. Neue Folge. Hrsg. v. Rekt. C. Rademacher. XII. Bd. 8°. Bielefeld, A. Helmich. Für den Bd. v. 12 Heften 3.60

1. Heft. Walther, Jos.: Welche Bank wählen wir f. unsere Schule? (12 S.) ('06.) — 40.
2. Heft. Drewke, H.: Der Klassenwechsel. (18 S.) ('06.) — 50.

Abhandlungen, pädagogische. 8°. Bielefeld, A. Helmich.

16. Heft. Obst, F. G.: Worauf ist beim Volksschul-Unterrichte zu achten, damit er seinem Zwecke entspricht: Nicht f. die Schule, sondern für's Leben. 2. Aufl. (23 S.) ('06.) — 40.

Bauer, Schulr. Dr. B.: Denkschrift üb. die Errichtung e. städtischen höheren Mädchen-Schule in Fürth, im amtl. Auftrage verf. (33 S.) Lex. 8°. Fürth, (G. Rosenberg) '06. — 75

Beiträge zur Lehrerbildung u. Lehrerfortbildung. Hrsg. v. Bez.-Schulinsp. K. Matheius. gr. 8°. Gotha, E. F. Thienemann.

34. Heft. Görland, Dr. Alb.: Rousseau als Klassiker der Sozialpädagogik. Entwurf zu e. Neudarstellg. auf Grund seines Emile. [Aus: „Pädagog. Blätter f. Lehrerbildg."] (24 S.) '06. — 40.

Beiträge zur hessischen Schul- u. Universitätsgeschichte. Im Auftrage der Gruppe Hessen der Gesellschaft f. deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte hrsg. v. DD. Pfr. D. W. Diehl u. Prof. A. Messer. I. Bd. 1. Heft. (128 S.) gr. 8°. Giessen, (E. Roth) '06. 2 —

Bittner. Gymn.-Prof. Jos.: Systematisch geordnetes Verzeichnis der Programmarbeiten österr. Mittelschulen. III. Tl. (Die Arbeiten aus den J. 1890—1905 enth.) (175 u. 28 S.) gr. 8°. Czernowitz, Selbstverlag '06. Geb. 4.20

Blätter, pädagogische, aus der deutschen Ostmark. Abhandlungen u. Vorträge aus dem Gesamtgebiet der Pädagogik. In zwanglosen Heften hrsg. v. Rekt. H. Schwochow. gr. 8°. Lissa, F. Ebbecke.

5. Heft. Scherbel, Dr. S.: Schulgesundheitspflege u. Schulkrankheiten. Nach modernen wissenschaftl. Anschaugn. dargestellt. (80 S. m. Abbildgn.) '06. 1 —

Bücher, neue, üb. Erziehung u. Unterricht; Jugendschriften. Mitgeteilt Sommer 1906. [Aus: „Vierteljahrskat. der Neuigk. des deut. Buchh."] (S. 25—58) 8°. Leipzig, J. C. Hinrichs' Verl. bar — 50

Bücherschatz, der, des Lehrers. Wissenschaftliches Sammelwerk zur intellektuellen u. materiellen Hebg. des Lehrerstandes. Hrsg. v. Bez.-Schulinsp. K. O. Beetz u. Rekt. Adf. Rude. gr. 8°. Osterwieck, A. W. Zickfeldt.

9. Bd. Rude, Rekt. Adf.: Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. Unter besond. Berücksicht. der neueren Bestrebgn. II. Bd: Methodik des naturkundlich-mathemat. u. des techn. Unterrichts: 1) Geographischer Unterricht. 2) Naturkundlicher Unterricht: A) Naturgeschichte. B) Naturlehre: a) Physik. b) Chemie u. Mineralogie. 3) Rechenunterricht. 4) Unterricht in der Raumlehre. 5) Schreibunterricht. 6) Zeichenunterricht. 7) Gesangunterricht. 8) Turnunterricht. (XII, 544 S.) '06. 4.80.

Cauer, Prov.-Schulr. Prof. Dr. Paul: 17 Jahre im Kampf um die Schulreform. Gesammelte Aufsätze. (XV, 285 S.) gr. 8°. Berlin, Weidmann '06. 4 —

Diesterweg, Adf.: Wegweiser zur Bildung f. deutsche Lehrer. 7., durchgeseh., ver
Literatur bis 1906 fortgeführte Aufl. Der Jubiläumsausg. zu Diesterwegs dun
burtstage am 29. X. 1890 2. Aufl., bearb. u. hrsg. v. Karl Richter. (XXIV, 396
Frankfurt a/M., M. Diesterweg '06. 3 —; geb. in

Dillinger, Sem.-Prof. Fr. Bernardin: Der hl. Johann Baptist de la Salle als Päd
Titelbilde (die Statue des hl. de la Salle in der Peterskirche zu Rom) u. e. Textb
nal). (140 S.) kl. 8°. Dülmen, A. Laumann '06.

Festschrift zur deutschen Lehrer-Versammlung in München, Pfingsten 1906. Hrsg.
ausschuß. (152 S. m. z. Tl. farb. Abbildgn., Taf. u. farb. Plan.) schmal 8°
(M. Kellerer) ('06).

Fischer, Otto: Leben, Schriften u. Bedeutung der wichtigsten Pädagogen bis zum
lozzis, übersichtlich dargestellt. Ein Hilfsmittel f. Examinanden. 4. Aufl., bearb.
(VII, 226 S.) gr. 8°. Gütersloh, C. Bertelsmann '06. 3 -

Francke's, Aug. Herm., kurzer u. einfältiger Unterricht. Nach dem Drucke vom
Einleitg. u. Anmerkgn. hrsg. v. Dr. Thdr. Fritzsch. (95 S.) 16°. Leipzig, Ph.
('06).

Friedrich, Großherzog, Großherzogin Luise v. Baden. Festschrift f. die Jugen
des 80. Geburtstages des Großherzogs Friedrich u. der goldenen Hochzeitsfeie
herzogspaares m. 10 Bildern. Von e. geistl. Schulmanne. (83 S.) 8°. Bühl, D
tas '06.

Fritsche, Bürgersch.-Dir. Jos.: Ratgeber zur Berufswahl. 2. Aufl. Hrsg. vom deutsc
lehrerverein in Böhmen. (138 S.) gr. 8°. Reichenberg, (P. Sollors Nachf.) '06.

**Führer durch die Schul-Ausstellungen. Sonderausstellungen, achtstufige Volksse
Fortbildungsschulen, Schule an der Flurstrasse. Zentralfortbildungsschulen a
herrstrasse, Prankhstrasse u. am Elisabethplatz. Hrsg. vom Ausstellungs-Auss
schlag: Deutsche Lehrerversammlg. 1906. Münchner Schulausstellg. in den
gebäuden an der Flurstrasse, an der Liebherrstrasse, an der Prankhstrasse u. a
platz.) (144 S.) schmal 8°. München, (M. Kellerer) ('06).**

**Führer durch das Unterrichtswesen der Städte Hannover u. Linden. Hrsg. von
Förderg. des Fremdenverkehrs in Hannover. (III, 156 S. m. 15 Abbildgn.) 8°.
A. Kiepert '06.**

**Garten, der heilige. Beiträge zur Ästhetik der Kindheit. 2. Jahrg. der Beiträge
schriften-Frage. Hrsg. u. Red.: Frz. Lichtenberger. 2. Jahr. April 1906—
12 Hefte. (1. Heft. 12 S.) gr. 8°. Leipzig, K. G. Th. Scheffer.**

Gedanken üb. die Schule. Von e. alten groben Manne. Hrsg. v. P. J. Möbius.
8°. Leipzig, S. Hirzel '06.

Gesetz betr. die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen in Preußen. (39 S.) 8°.
Koeppen '06.

—— dasselbe vom 28. VII. 1906. Mit Sachregister. (40 S.) gr. 8°. Halle, Buchh.
hauses '06.

Gesetze u. Verordnungen, die neuen, auf dem Gebiete der Volksschule f. Steier
Folge, 1. Heft. Hrsg. v. Landesschulinsp. Peter Končnik. (53 S.) 8°. Graz, Leuf
bensky '06.

Goldschmit, Gymn.-Prof. Dr. Rob.: Großherzog Friedrich v. Baden, sein Leben u.
Landesherr u. deutscher Fürst der Jugend erzählt. Festschrift bei Vollendg. des
jahres Sr. königl. Hoheit. (32 S. m. 1 Bildnistaf.) 8°. Karlsruhe, G. Braunsch
'06. — 20; große Ausg. (82 S. m. 1 Bildn

Göller, A.: Fürst u. Volk unserer Heimat. Zum 80. Geburtstag u. zur Feier der go
zeit des Großherzogs Friedrich. Ein Lebensbild m. zwei neuen Liedern. Der
bad. Landes gewidmet. (19 S. m. 2 Bildnissen.) 8°. Bühl, Konkordia ('06).

Gymnasial-Bibliothek. Hrsg. v. Gymn.-Oberlehr. Hugo Hoffmann. 8°. Gütersloh,
mann.

36. Heft. Schulze, Gymn.-Dir. Geh. Reg.-R. Dr. Ernst: Die römischen Grenzanlagen
u. Das Limeskastell Saalburg. Mit 23 Abbildgn. u. 4 Karten. 2., verb. Aufl. (VIII, 115
geb. 2,40.

**Handbuch f. Lehrer höherer Schulen. Bearb. v. A. Auler, O. Boerner, W. Capit
Abtlg. (XIV u. S. 321—704 m. 1 Tab.) Lex.8°. Leipzig, B. G. Teubner '06.**
(Vollständig: Geb. in L

**Handbuch, encyklopädisches, der Pädagogik. Von W. Rein. 2. Aufl. V. Bd. 1. Hä
Lex. 8°. Langensalza, H. Beyer & Söhne '06. Subs
f. früher subskr. Exe**

Hartmann, Gymn.-Prof. Dr. K. A. Mart.: Der Schularzt f. höhere Lehranstalten. Eine notwend. Ergänzg. unserer Schulorganisation. Vortrag. [Aus: „Neue Jahrbb. f. Pädagogik".] (32 S.) Lex. 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. — 80

Haushaltungs-Rechnungen hamburgischer Volksschullehrer. Bearb. v. der statist. Kommission der „Gesellschaft der Freunde des vaterländ. Schul- u. Erziehungswesens". (V, 102 S.) gr. 8°. Hamburg, C. Boysen '06. 2.50

Heerwagen, weil. Rekt. Heinr.: Sämtliche Schulreden u. einige sonstige Reden. Hrsg. v. Gymn.-Rekt. Philipp Thielmann. (VIII, 336 S. m. Bildnis.) gr. 8°. Nürnberg, J. A. Stein '06. 3.50

Heinold, Fachlehr. Emil: Prüfungsaufgaben, gestellt v. österreichischen Prüfungs-Kommissionen bei den schriftlichen Lehrbefähigungsprüfungen f. Volksschulen, Bürgerschulen u. französische Sprache, m. e. Anh.: Prüfungsvorschriften f. die Lehrbefähigungsprüfgn. 3. verm. Aufl. (VII, 208 S.) 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn '06. 3 —

Hermann, Gymn.-Prof. Ernst: Gespräche u. Gesänge zu Schulfesten an den Badener Jubiläumstagen im September 1906. (30 S.) kl. 8°. Lahr, Groß & Schauenburg '06. — 30

Hindrichs, Rekt. E.: Friedrich Wilhelm Dörpfeld. 2., erweit. Aufl. Mit 4 Porträts. (152 S.) gr. 8°. Gütersloh, C. Bertelsmann '06. 2 —; geb. n 2.50

Hoepfner, Marie: Kaiser u. Reich. Dichtungen f. Knaben- u. Mädchenschulen. (VIII, 120 S.) 8°. Quedlinburg, P. Peter ('06). 1.20

Hübner, Sem.-Dir. Max: Festreden u. Schulfeiern verschiedener Art. Vaterländische Gedenktage in der Schule. IV. Heft: Ansprachen, Entwürfe u. Gedichte zu Schulfeierlichkeiten am Sedantage u. bei sonstigen festl. Anlässen. 2., neubearb. u. verm. Aufl., hrsg. v. Sem.-Lehr. Frz. Hochheiser. (III, 112 S.) gr. 8°. Breslau, F. Goerlich ('06). — 80

Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftliche Pädagogik. Begründet v. Prof. Dr. T. Ziller. Hrsg. v. Prof. Dr. Thdr. Vogt. 38. Jahrg. (III, 292 S.) 8°. Dresden, Bleyl & Kaemmerer '06. 5 —

Jahrbuch des pädagogischen Vereins f. Altona u. Umgegend. Mit e. Verzeichnisse der Lehrer u. Lehrerinnen Altonas u. der Umgegend. Hrsg. vom pädagog. Verein. Ostern 1906 bis Ostern 1907. 11. Jahrg. (133 S.) 16°. Altona, Schlüter. In Ledertuch kart. bar — 60

Katalog zur Jugendschriften-Ausstellung auf der Generalversammlung des „Kath. Lehrer-Verbandes des Deutschen Reiches", Berlin, Pfingsten 1906. Aufgestellt v. der Jugendschriften-Kommission des „Kath. Lehrer-Verbandes Brandenburg—Pommern". (23 S.) gr. 8°. Berlin, (B. Poetschki) ('06). bar — 30

Katalog f. die Unterrichtsausstellung (im Staatsgebäude) der bayerischen Jubiläums-Landes-Industrie-, Gewerbe- u. Kunstausstellung Nürnberg 1906. (XIV, 169 S. m. 15 Taf. u. 1 Plan.) Lex. 8°. München 06. (Nürnberg, Vertriebsstelle der offiziellen Drucksachen der bayer. Jubiläums-Landes-Ausstellg.) bar †— 75

Keller, Geh. Archivr. Dr. Ludw.: Die Schriften des Comenius u. das Konstitutionenbuch. (Nach den Forschgn. Karl Christian Frdr. Krauses.) [Erweit. Abdr. aus „Monatshefte d. Comenius-Gesellsch."] (15 S.) gr. 8°. Berlin, Weidmann '06. — 40

Kirchner, Geh. Ob.-Med.-R. Prof. Dr. Mart.: Die Tuberkulose u. die Schule. (32 S.) gr. 8°. Berlin, R. Schoetz '06. — 80

Klassiker, die pädagogischen. Zur Einführg. in ihr Leben u. ihre Schriften. In Verbindg. m. prakt. Schulmännern hrsg. v. Geh. Reg.-R. E. Friedrich u. Schulr. Herm. Gehrig. 8°. Halle, H. Schroedel.

22. Bd. Kerrl, Oberlehr. Dr. Th.: Johann Amos Comenius. Sein Leben, seine pädagog. Schriften u. seine Bedeutg. IV. (Schluß-)Tl.: Die Bedeutg. des Comenius. Wissenschaftliche Darstellg. u. Beurteilg. seiner Pädagogik. (X, 103 S.) '06. Kart. nn 1.35.

Koester, Herm. L.: Geschichte der deutschen Jugendliteratur in Monographien. 1. Tl. (VIII, 196 S.) 8°. Hamburg, A. Janssen '06. 2.50

Kraft, Schularzt Dr. A.: Die Schulbaraken der Stadt Zürich. [Aus: „Schweiz. Zentralbl. f. Staats- u. Gemeindeverwaltg."] (61 S. m. 17 Abbildgn. im Text u. auf 11 Taf.) gr. 8°. Zürich, Art. Institut Orell Füssli '06. 1 —

Krieger u. Hartmann, Vorbereitgslehrer: Der Übertritt in die Mittelschule. Ein Hilfsbuch f. die Hand des Lehrers, der Eltern u. der Schüler. Zur Vorbereitg. f. die Aufnahmeprüfg. in humanist. u. realist. Anstalten, Gymnasien, Lateinschulen, Realschulen, Präparandenschulen, Waldbauschulen sowie zum unterrichtl. Gebrauche in Vorschulen. 5. u. 6. Aufl. (IV, 115 S.) 8°. Nürnberg, F. Korn '07. Kart. 1.20

Landmann, Oberlehr. Dr. Florenz: Das Schulwesen des Bist. Straßburg zur Sicherung des Nachwuchses f. die theologischen Studien von 1802 bis 1904. Eine geschichtl. Übersicht m. Urkunden u. Tabellen. 2. Abschn. Progr. (63 u. 13 S.) Lex. 8°. Straßburg, (Agentur v. B. Herder) '06. 1.50

Langer, emer. Hauptlehr. Adam: Die ersten Amtsjahre des Lehrers u. andere Aufsätze. (III, 223 S. m. Bildnis.) 8°. Lissa, F. Ebbecke '06. 1.60

Lehrerzeitung, badische. Zeitschrift zur Förderg. der Erziehg., der Schule u. des Lehrerstandes. Amtliches Veröffentlichungsblatt des kathol. Lehrerverbandes d. D. R., Landesverein Baden. Red.: Wilh. Aug. Berberich. 1. Jahrg. 1906. 52 Nrn. (Nr. 1. 8 S.) 4°. Bühl, Druckerei Unitas. Vierteljährlich bar 2 —

Leuschke, A.: Was erwartet die vaterländische Volksschule v. der Synode? (57 S.) 8°. Leipzig, J. Klinkhardt '06. — 50

Lezius, Reg.-Assess. Dr. H.: Das Gesetz betr. die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen vom 28. VII. 1906, nebst dem Gesetze vom 10. VII. 1906, betr. die Abänderg. des Artikels 26 u. die Aufhebg. des Artikels 112 der Verfassungsurkunde vom 31. I. 1850. Für den prakt. Gebrauch erläutert. (VIII, 131 S.) gr. 8°. Berlin, J. G. Cotta Nachf. Zweigniederlassg. '06. 1.20

Magazin, pädagogisches. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften. Hrsg. v. Frdr. Mann. 8°. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

254. Heft. Lobsien, Marx: Kind u. Kunst. Einige experimentelle Untersuchgn. zu einigen Grundfragen der Kunsterziehg. (III, 100 S.) '05. 1.20.

256. Heft. Scholz, Schuldir. E.: Darstellung u. Beurteilung des Mannheimer Schulsystems. (III, 93 S.) '06. 1.20.

268. Heft. Junge, Oberlehr. Otto: Friedrich Junge. Ein Lebensbild. (16 S.) '05. — 20.

269. Heft. Rein, Prof. Lit. D. Dr. W.: Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichts, gesammelt u. hrsg. 2. Heft. (VII, 56 S.) '06. — 80.

270. Heft. Reischke, R.: Herbartianismus u. Turnunterricht. (24 S.) '05. — 30.

271. Heft. Friedrich, Prof. Gleb.: Die Erzählung im Dienste der häuslichen Erziehung. (17 S.) '06. — 25.

272. Heft. Rubinstein, Dr. Susanna: Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. (14 S.) '06. — 20.

273. Heft. Koehler, Rekt. Johs.: Das biologische Prinzip im Sachunterricht. (35 S.) '06. — 50.

274. Heft. Heine, Heinr.: Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. Ein Beitrag zur Heimatkunde. (21 S.) '06. — 25.

275. Heft. Rubinstein, Dr. Susanna: Schillers Stellung zur Religion. (16 S.) '06. — 20.

276. Heft. Haustein, Dr. A.: Der geographische Unterricht im 18. Jahrh. Eine kritisch-histor. Quellenstudie. (III, 58 S.) '06. — 80.

277. Heft. Scheller, Pfr. Arndt: Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. (24 S.) '06. — 30.

278. Heft. Zeissig, Sem.-Oberlehr. Emil: Vorbereitung auf den Unterricht. Ein method. Beitrag zu Lehrplan u. Lehrverfahren. (VII, 112 S.) '06. 1.50.

279. Heft. Schneider, Dr. Gust.: Emil Adolf Rossmässler als Pädagog. Aus Anlass der 100. Wiederkehr des Geburtstages v. Rossmässler. (68 S.) '06. — 90.

280. Heft. Arnold, Dr. Otto: Schopenhauer's pädagogische Ansichten im Zusammenhange m. seiner Philosophie. (VI, 129 S.) '06. 1.60.

281. Heft. Troll, Rekt. M.: Die Reform des Lehrplans der Elementarklasse. (63 S.) '06. — 80.

282. Heft. Krusche, Oberlehr. a. D. Gust.: Das Atmen beim Sprechen, Lesen u. Singen. Ein Beitrag zu dessen Beachtg., Regelg. u. Übg. (44 S.) '06. — 60.

283. Heft. Köhler, E. O.: Die praktische Verwertung heimatkundlicher Stoffe. (75 S.) '06. 1 —

Magazin, pädagogisches. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften. Hrsg. v. Frdr. Mann. (Neue Aufl.) 8°. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

169. Heft. Fritzsche, Lehr. Rich.: Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter u. neuer Zeit. 2. verb. Aufl. (III, 121 S.) '06. 1.50.

Martin, Marie; Die weiblichen Bildungsbedürfnisse der Gegenwart. Mit e. Nachwort v. Prof. Dr. Rhold. Seeberg. (72 S.) 8°. Berlin, Trowitzsch & Sohn '06. 1.50

Miethling, F., u. H. **Krug**: Die Landlehrerbewegung. Ein Kapitel aus der Geschichte des preuß. Lehrervereins. (55 S.) gr. 8°. Weißenfels, M. Lehnstedt ('06). — 60

Monumenta Germaniae paedagogica. Begründet v. Karl Kehrbach. Hrsg. v. der Gesellschaft f. deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte. XXXV. Bd. gr. 8°. Berlin, A. Hofmann & Co. 10 —; geb. in Leinw. 11.50

XXXV. Bd. Gilow, Gymn.-Prof. Dr. Herm.: Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrh. im Zusammenhange m. den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit dargestellt. (XII, 342 S. m. 1 Abbildg.) '06. 10 —; geb. in Leinw. 11.50.

Müller, F. A.: Lehrer u. Strafgesetz. Ein Ratgeber f. deutsche Lehrer. Hrsg. im Auftrage des geschäftsführ. Ausschusses des deutschen Lehrervereins. (224 S.) 8°. Berlin, A. Anton & Co. '06. 1.20; geb. in Leinw. 1.50

Ordnung der Prüfung f. das Lehramt an höheren Schulen in Preußen vom 12. IX. 1898 u. Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten f. das Lehramt an höheren Schulen in Preußen vom 15. III. 1890. Nebst ergänz. Anh. (III, 57 S.) gr. 8°. Berlin, J. G. Cotta Nachf. Zweigniederlassg. '06. — 60

Parker, Ludw.: Heer u. Schule. Eine zeitgemässe Betrachtg. (59 S.) 8°. Leipzig, Thüring Verlagsanstalt ('06). 1 —

Pätzold, Bezirksch.-Dir. W.: Der junge Volksschullehrer. Briefe an e. jungen Lehrer u. Ratschläge f. Abfassg. amtl. Schriftstücke. Ein Vademecum zum Eintritt ins Lehramt. 2. Aufl. (VII, 163 S.) gr. 8°. Leipzig, J. Klinkhardt '06. 1.50

Pick, Oberbez.-Arzt Dr. Jul.: Der Schularzt. Systematische Darstellg. des schulärztl. Dienstes unter Rücksichtnahme auf die wissenschaftl. Hygiene u. prakt. Erfahrg. Zum Gebrauche f. Ärzte, Sanitätsbeamte, Schulbehörden u. Gemeindeverwaltgn. (35 S.) 8°. Saaz, (A. Ippoldt's Nachf.) '06. 1 —

Prüfungs-Ordnung f. das Lehramt an höheren Schulen. Vom 12. IX. 1898. Ordnung der prakt. Ausbildg. der Kandidaten f. das Lehramt an höheren Schulen vom 15. III. 1890. Ordnung, betr. die Verhältnisse der anstellungsfäh. Kandidaten vom 15. V. 1905. Erlasse des Unterrichts-Ministers, betr. die Meldg., amtl. Verwendg. u. Besoldg. der Kandidaten des höheren Lehramts. 4., ergänzte Aufl. (85 S.) 8°. Berlin, Weidmann '06. 1.20

Reinecke, weil. Sem.-Dir. a. D. Stadtschulinsp. H.: Die Bestimmungen des königl. preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- u. Medizinal-Angelegenheiten betr. die Volks- u. Mittelschule, die Lehrerbildung u. die Prüfungen der Lehrer, nebst dem Gesetze üb. die Beaufsichtigg. des Unterrichts- u. Erziehungswesens, sowie den wichtigsten dazu erlassenen Ministerial-Verfüggn. Nach amtl. Quellen zusammengestellt. 11. Ausg., weitergeführt bis zum 1. III. 1906 v. Geh. Ob.-Reg.-R. G. Schöppa. (181 S.) 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. '06. Kart. 1.50; geb. n 1.75

Rohrscheidt, Reg.-R. Kurt v.: Preußisches Schulunterhaltungsgesetz. Gesetz, betr. die Unterhaltg. der öffentl. Volksschulen. Vom 28. VII. 1906. Textausg. m. kurzen Anmerkgn. u. Sachregister. (88 S.) 16°. Berlin, F. Vahlen '06. Kart. — 90

—— dasselbe. Nach der amtl. Begründg., den Kommissionsberichten u. den Verhandlgn. des Herrenhauses u. d. Abgeordnetenhauses f. den prakt. Gebrauch erläutert. (182 S.) 8°. Ebd. '06. Kart. 2.50

Salten, Alfr. v.: Neue Bahnen — neue Ziele! Aphorismen zur Schulreform. (31 S.) gr. 8°. Leipzig, Teutonia-Verlag ('06). — 40

Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter u. neuer Zeit. Mit Biographien, Erläutergn. u. erklär. Anmerkgn. hrsg. v. DD. weil. Reg.- u. Schulr. J. Gansen, Stadtpfr. geistl. Rat A. Keller u. Geh. Reg.- u. Schulr. Bernh. Schulz. 8°. Paderborn, F. Schöningh.

9. Bd. Salzmann's Ameisenbüchlein od. Anweisung zu e. vernünftigen Erziehung der Erzieher. Für Schule u. Haus bearb. v. Reg.- u. Schulr. Dr. Wimmers. 6. Aufl. Mit dem Bildnisse Salzmanns. (111 S.) '06. — 60; geb. n — 90.

Sammlung pädagogischer Vorträge. Hrsg. v. Wilh. Meyer-Markau. XVI. Bd. gr. 8°. Minden, C. Marowsky.

4. Heft. Yoshida, Sem.-Prof. Dr. K.: Ueber japanische Erziehung u. den Moralunterricht in den Schulen Japans. (28 S.) ('06.) — 60.

5. u. 6. Heft. Geyer, Alb.: Die Wiederholung im Unterricht (begründet u. erläutert durch Hinweise auf den Religionsunterricht). (76 S.) ('06.) 1 —

Schaal, Rett. Johs.: Als ich noch zur Schule ging. (156 S.) 8°. Hamm, Breer & Thiemann ('06). 1.60

Schaubmaier, P. Wolfg., O. S. B.: Gedanken u. Ratschläge f. die heranwachsende Jugend. Eine Mitgabe fürs Leben. 3. Aufl. (55 S.) 16°. Münster, Alphonsus-Buchh. '06. — 15

Schlauer, Oberlehr. Gust., u. Lehr. Jul. **Leichner:** Die Lehrmittelsammlung der Volksschule. Gedanken u. Vorschläge. (VIII, 216 S. m. Abbildgn.) gr. 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn '06. 3.60

Schreiber, Lehr. Hub.: Führer zur zweiten Lehrerprüfung. Nach der neuen Prüfungsordng. vom 1. VII. 1901 bearb. Nebst e. Anh.: Schulgesundheitspflege u. Heilpädagogik. (72 S.) gr. 8°. Köln, J. P. Bachem '06. 1.25

Schriften des Luthervereins zur Erhaltung der deutschen evangelischen Schulen in Österreich. 8°. Leipzig, A. Strauch. Jedes Heft — 10

1. Schürer, Lehr. Ghold., u. Oberlehr. Eberh. Fischer: Die Notwendigkeit des Luthervereins zur Erhaltung der deutschen evangelischen Schulen in Österreich. In zwei Aufsätzen nachgewiesen. (16 S.) ('06.)

2. Otto, Bik. Rich.: Evangelische Erziehung in e. Los v. Rom-Gemeinde. Vortrag. (16 S.) ('06.)

Schriften hervorragender Pädagogen f. Seminaristen u. Lehrer. 8°. Breslau, F. Hirt.

12. Heft. Pestalozzi's, J. H., Lienhard u. Gertrud. Ausgewählt u. m. e. Einleitg. u. m. Anmerkgn. versehen v. Sem.-Lehr. J. Nießen. (92 S.) '06. 1 —; geb. 1.20.

Schulblatt, Berner. Organ der freisinn. bern. Lehrerschaft. Red.: Oberlehr. Samuel Jost. 39. Jahrg. 1906. 52 Nrn. (Nr. 1. 16 S.) gr. 8°. Bern, Büchler & Co. bar nn 4.20

Schulblatt, amtliches, f. den Reg.-Bez. Trier. Hrsg. v. der königl. Regierg. 1. Jahrg. Juli 1906—Juni 1907. 12 Nrn. (Nr. 1. 8 S.) Lex. 8°. Trier, F. Lintz. bar 2 —

Schülerbibliothek, goldene. Wie werde ich versetzt? Hilfsmittel zur Erzielg. guter Haus- u. Klassenarbeiten u. um die Prüfg. in die höhere Klasse zu bestehen. schmal gr. 8°. Kattowitz, C. Siwinna. Jeder Bd. 1 —

1. Franz, Prof. A.: Griechisch. Für Untertertianer, Obertertianer, Untersekundaner, Obersekundaner, Unterprimaner, Oberprimaner u. Abiturienten. (100 S.) ('06.)

3. Goldschmidt, Dr. M.: Französisch. Für Sextaner, Quintaner, Quartaner, Untertertianer, Obertertianer, Untersekundaner, Obersekundaner, Unterprimaner, Oberprimaner u. Abiturienten. Regeln in leichtfaßl.

Form m. übersetzten Musterbeispielen. Vorzügliches Hilfsmittel zur Erzielg. guter Arbeiten.
8. Eisenreich, Oberlehr. G.: Geschichte der neueren Zeit von 1517 bis 1789. Für Oberte
sekundaner, Obersekundaner, Unterprimaner, Oberprimaner u. Abiturienten. Gedrängte,
Darstellg. des Lernstoffes. (60 S.) ('06.)
11. Koenig, Oberlehr. A.: Arithmetik u. Algebra II. Für Sekundaner, Unterprimaner,
u. Abiturienten. Leichte Erlerng. der Gesetze u. Erläuterg. an Musterbeispielen. Anwe
meidg. häufig vorkomm. Fehler. (92 S.) ('06.)
13. Koenig, Oberlehr. A.: Planimetrische Konstruktionsaufgaben II. Für Untertertianer,
Untersekundaner u. Obersekundaner. Sachgemäße, kurze u. übersichtl. Anleitg. zur Lös
tionsaufgaben; erschöpfend u. leichtfaßlich klargelegt an der Hand mehrerer 100 gelösten
u. unter Beigabe v. 87 Fig. (75 S.) ('06.)
18.19. Hünecken, G.: Dispositionen f. deutsche Aufsätze. Für Obertertianer, Untersekundan
ner, Unterprimaner, Oberprimaner u. Abiturienten. 155 Dispositionen nebst Anleitg.
v. Aufsätzen. (138 S.) ('06.)

Schulz, R.: Leben, Schriften u. Bedeutung der wichtigsten Pädagogen des 19. J
sichtlich dargestellt. Ein Hilfsbuch f. Examinanden. Mit e. Plan f. e. Muster-
garten. (VI, 296 S.) gr. 8°. Gütersloh, C. Bertelsmann '06. 3.5

Stiftungen, die Franckeschen, zu Halle a. S. in ihrer gegenwärtigen Gestalt. 3. A
Textabbildgn. u. e. Übersichtsplan. Hrsg. v. der Buchhandlg. des Waisenhauses
Halle, Buchh. des Waisenhauses '06.

Stiglmayr, Jos., S. J.: Festschrift zur Feier des 50jährigen Jubiläums des Pension
Stella Matutina in Feldkirch. 1856—1906. (31 S. m. 8 Taf.) Lex. 8°. Feldkirch
berger) '06.

Stoffels, Elisab.: Die Lehrerinnenfrage. Ein Wort der Entgegng. im Auftrage
kathol. deutscher Lehrerinnen. (52 S.) 8°. Paderborn, F. Schöningh '06.

Veröffentlichungen des städtischen Schulmuseums zu Breslau. gr. 8°. Breslau
Nr. 6. Hübner, Schulmus.-Leit. Max: Die ausländischen Schulmuseen. Mit 1 Abbild
museums in Tokio. (X, 258 S.) '06. 3 —

Verzeichnis Hamburger Volks-Schullehrer u. -Lehrerinnen, geordnet nach dem
dienstalter, nach den Schulen u. nach dem Alphabet. Nebst e. Anh. Schulj. 1
Jahrg.) Hrsg. v. der Gesellschaft der Freunde des vaterländ. Schul- u. Erzieh
vom Verein Hamburger Landschullehrer u. vom Verein Hamburger Volksschul
(238 S.) 8°. Hamburg, (C. H. A. Kloss).

Verzeichnis der Zöglinge der Stella Matutina 1856—1906 u. der Schüler des k
siums in Feldkirch 1856—1868. (179 S.) gr. 8°. Einsiedeln ('06). (Feldkirch
berger.)

Volksschulgesetz f. das Herzogt. Gotha vom 4. V. 1906 m. den Ausführungsverord
§ 35 u. § 86 u. dem Gesetz üb. die Fortbildungsschulen vom 24. VII. 1897. (48
Gotha, F. A. Perthes '06.

Was willst Du werden? Die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellgn. H.
P. Beyer.
27. Zoll- u. Steuerbeamte, der. 3. Aufl. (54 S.) ('06.)

Weissmann, Gymn.-Lehr. Dr. K.: Geschichte der Studienanstalt Schweinfurt vor
der Reichsunmittelbarkeit der Stadt bis zur Begründung des „Gymnasium Lud
(1802—1834). Ein Beitrag zur fränkisch-bayer. Schulgeschichte, gewidmet
mern an dem Studiengenossenfest 1906 v. dem Lehrerkollegium des k. humar
siums Schweinfurt. (49 S.) 8°. Schweinfurt, (E. Stoer) '06.

Werther, Rekt. a. D. Dr. Werner: Gesetz betr. die Unterhaltung der öffentlichen Vo
Preußen vom 7. VII. 1806. Mit e. geschichtl. Einleitg. u. erläut. Anmerkgn. h
8°. Berlin, Geschäftsstelle des „Reichsboten" ('06).

Wotke, Oberlehr. Joh.: Hinaus ins Freie! 2. Folge des „Veilchenstraußes"! 100
Deklamationen f. Schulfeste u. Schülerausflüge nebst e. Anh. v. Gedichten f. We
Neujahr, patriot. Feste, den Schulschluß u. damit verbundene Festlichkeiten.
geordnet. (IV, 202 S.) 8°. Sternberg, A. R. Hitschfeld '06. 1.4

Wuttig, Dir. Prof. Dr. Johs.: Geschichte der städtischen höheren Töchterschule zu
stadt. Festschrift zur Feier des 100jähr. Bestehens der Anstalt am 1. IX. 1906.
bildgn.) gr. 8°. Dresden, (A. Urban) ('06).

Zeitfragen, pädagogische. Sammlung v. Abhandlgn. aus dem Gebiete der Erzi
Frz. Weigl. II. Bd. 8°. München, J. J. Lentner.
10. Heft. Keller, Kooperat. Vikt.: Die Katechismusfrage. (59 S.) '06. — 80.

Zillig, Lehr. Pet.: Plan zur Reform der Lehrerbildung. Mit besond. Berücksicht. des
Reformplanes f. Bayern. (30 S.) kl. 8°. Würzburg, Stahel's Verl. '06.

Zum Gedächtnis Dietrich Horns, Rektor a. D. [Aus: „Ev. Schulbl."] (S. 225—
nis.) gr. 8°. Gütersloh, C. Bertelsmann '06.

2. Pädagogik, Unterrichtslehre.

Bellermann, Gymn.-Dir. D. Dr. Ludw.: Inwiefern fördert der altsprachliche Unterricht e. tieferes Verständnis der modernen Literatur. Vortrag. (19 S.) gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. '06. — 40

Bildbetrachtungen. Arbeiten aus der Abteilg. f. Kunstpflege des Leipziger Lehrervereins. Hrsg. vom Leipziger Lehrerverein. (III, 98 S. m. Abbildgn. u. Bilderanh. 13 Bl.) 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. 2 —; geb. 2.40

Conrad, Matthäus: Das Kind im Hause u. in der Schule. Eltern u. Erziehern gewidmet. 2. Tauf. (48 S.) 8°. Kitzingen, A. Wirth '06. — 80

Ernst, E.: Elternpflicht. Beiträge zur Frage der Erziehg. der Jugend zur Sittenreinheit. Gesammelt u. bearb. 3., erweit. Aufl. 7—9. Tauf. (208 S.) 8°. Kevelaer, Butzon & Bercker ('06). 2.50; geb. 3.50

Gehrig, Schulr. Herm.: Methodik des Volks- u. Mittelschulunterrichts. In Verbindg. m. namhaften Schulmännern u. unter Mitwirkg. v. Geh. Reg.-R. E. Friedrich hrsg. II. Bd. Die mathematisch-naturkundl. Fächer. Mit vielen Taf. u. Fig. (VIII, 144, 80 u. 104 S.) gr. 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. 4.40; geb. in Leinw. 5 —

Handbuch der speziellen Methodik. 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn.

IV. Tl. Rusch, Sem.-Prof. Gust.: Methodik des Unterrichts in der Geschichte. 6. Aufl. (III, 88 S.) '06. 1.20.

Hartmann, Bez.-Schulinsp. Schulr. Dr. Berthold: Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemässe Grundlage des ersten Schulunterrichts. Ein Beitrag zur Volksschulpraxis. 4., sorgfältig durchgesch., bis zur Gegenwart fortgeführte Aufl. (VIII, 232 S.) gr. 8°. Frankfurt a/M., Kesselring '06. 3 —

Heilmann, Sem.-Dir. Dr. Karl: Handbuch der Pädagogik, nach den neuen Lehrplänen bearb. gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh.

2. Bd. Besondere Unterrichtslehre od. Methodik des Unterrichtes. 6., verb. Aufl. Mit 5 Skizzen u. e. illustr. Anh. (312 S.) '06. 4 —; geb. 4.60.

Husehens, Prov.-Taubst.-Anst.-Dir. Jak.: Praktische Anleitung f. Taubstummenlehrer beim Unterricht Taubstummer in den zwei ersten Schuljahren. (XII, 153 S.) 8°. Trier, Kunst- u. Verlagsanstalt Schaar & Dathe '06. Geb. nn 2.50

Jetter, J. L.: Neue Schulkunst. Spezielle Didaktik u. Methodik e. entwickelnd-erzieh. Unterrichts. gr. 8°. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

1. Bd.: Spezielle Didaktik. (VII, 71 S.) '06. 1.20; geb. n 1.60. — 2. Bd.: Spezielle Methodik. (VII, 150 S.) '06. 2.60; geb. n 3.20.

Keller, Ernst: Die Erziehung als Kunst auf wissenschaftlicher Grundlage. Vortrag. [Aus „Neue Jahrbb. f. Pädagogik".] (24 S.) Lex. 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. — 80

Krichau, Sem.-Lehr. R.: Die Praxis der einklassigen Volksschule. (VII, 308 S.) gr. 8°. Halle, H. Schroedel '06. 3.50; geb. 4 —

Lang, Paul: Bezopfte Pädagogik. Kritische Betrachtgn. üb. Irrgänge der Volksschulpädagogik. (III, 150 S.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '07. 1.60; geb. n 2 —

Lehrplan, der, im Lichte der Konzentration (Theorie u. Praxis). Hrsg. v. der Chemnitzer Lehrplankommission. Im Auftrag des pädagog. Vereins. (VI, 92 S.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '06. 1.20; geb. n 1.60

Lehrplan f. die dreiklassigen Schulen der Inspektion Nettlingen. Genehmigt v. der königl. Regierg. in Hildesheim. (41 S.) 8°. Hildesheim, H. Helmke '06. 1 —

Lucius, Kreisschulinsp. Prof. Dr. A.: Lehrstoffverteilung f. die Volksschulen Hessens auf Grund der Verordnung der obersten Schulbehörde vom 2. XII. 1874, die Einteilung der Volksschulen in Klassen u. Abteilungen u. den Lehrplan betr., in Lehrerversammlungen besprochen u. in den Schulen erprobt, m. e. Anh. üb. die Verteilg. der Lehrstoffe in der einfachen Fortbildungsschule u. 18 Wandplänen f. die 1- bis 8klass. Schulen, entworfen u. hrsg. 2. verm. u. verb. Aufl. (III, 122 S.) 8°. Gießen, E. Roth ('06). In Mappe 4 —

Michaelis, Stadtschulr. Dr. Karl: Welche Grenzen müssen bei e. freieren Gestaltung des Lehrplans f. die oberen Klassen des Gymnasiums innegehalten werden? Vortrag. (29 S.) gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. '06. — 50

Neter, Dr. Eug.: Das einzige Kind u. seine Erziehung. Ein ernstes Mahnwort an Eltern u. Erzieher. Mit e. Vorwort v. Dir. Prof. Dr. Adf. Baginsky. (51 S.) gr. 8°. München, Verlag der ärztl. Rundschau '06. 1.40

Pestalozzi, Heinr.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, e. Versuch, den Müttern Anleitg. zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen. Für den Seminar- u. Selbst-Unterricht bearb. v. Sem.-Dir. Dr. Herm. Walsemann. (143 S.) 8°. Schleswig, J. Ibbeken '06. 1.20; geb. bar 1.50

Rapp, Präf. Lucian: Pädagogisches. Winke u. Weisgn. f. Erzieher u. Lehrer. (VIII, 148 S.) 8°. Graz, Styria '06. 1.20

Rein, Prof. Dr. W., †Sem.-Lehr. A. **Pickel** u. Sem.-Lehr. E. **Scheller:** Theorie u. Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. VII. Das 7. Schuljahr. Ein theoretisch-prakt. Lehrgang f. Lehrer u. Lehrerinnen, sowie zum Gebrauch in Seminaren. 3. Aufl. (VII, 360 S.) gr. 8°. Leipzig, H. Bredt '06. 4.50; geb. 5 —

Roland. Monatsschrift f. freiheitl. Erziehg. in Haus u. Schule. Hrsg. v. e. Vereinigg. brem. Lehrer. Red.: Emil Sonnemann. 2. Jahrg. 1906. 2. Halbj. 6 Hefte. (7. Heft. 24 S.) 8°. Hamburg, A. Janssen. bar 2 —; einzelne Hefte — 40

Sallwürk, Dr. E. v.: Die didaktischen Normalformen. 3. Aufl. (IV, 167 S.) gr. 8°. Frankfurt a/M., M. Diesterweg '06. 2 —; geb. in Leinw. 2.60

Scherer, Schulr. H.: Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften, zugleich e. Ratgeber f. Lehrer u. Schulbeamte bei der Einrichtung v. Bibliotheken. Hrsg. unter Mitwirkg. v. Gelehrten u. Schulmännern. 1. Heft: Religionswissenschaft. (VI, 123 S.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '07. 1.40; geb. n 1.80

Schrader, Wilh.: Erziehungs- u. Unterrichtslehre f. Gymnasien u. Realschulen. 6. m. e. Anh. üb. die neueren Lehrpläne versch. Aufl. (624 S.) gr. 8°. Berlin, F. Dümmler's Verl. '06. 10 —; geb. in Halbfrz. n 12.50

Schulz, Kreisschulinsp.: Wreschener Stoffpläne. Stoffplan f. die Mittel- u. Oberstufe der evangel. einklass. Volksschulen. Nr. I. Religion, Nr. II. Deutsch, Nr. III. Rechnen, Realien, Gesang. Je 33,5×42,5 cm. Wreschen, W. Schenke ('06). Je nn — 25

—— dasselbe f. die Unterstufe der evangel. einklass. Volksschulen. 33,5×42,5 cm. Ebd. ('06). nn — 25

—— dasselbe f. die Mittel- u. Oberstufe zweisprach. Volksschulen (ein- u. zweiklassig). 42,5×53,5 cm. Ebd. ('06). nn — 50

—— dasselbe f. die Mittel- u. Oberstufe zweisprach. Volksschulen (dreiklassig m. 2 Lehrern). Je 42,5×53,5 cm. Ebd. ('06). Je nn — 50

—— dasselbe f. die Unterstufe der zweisprachigen Volksschulen. 33,5×42,5 cm. Ebd. ('06). nn — 25

Streng, Karl: Das erste Schuljahr. Ein Hilfsbuch f. den Unterricht in der Elementarklasse. Mit mehreren Abbildgn. u. Tab. 4., verb. u. erweit. Aufl. (VIII, 129 S.) 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn '06. 1.70

Veit, Hans: Wacht auf! Ein Mahnruf zur Reform der weibl. Erziehg. (15 S.) 8°. Leipzig-Tölitz, Monist. Centralbuchh., A. E. Teichmann '06. — 40

Wasmann, E., S. J.: Der biologische Unterricht an den höheren Schulen. (30 S.) gr. 8°. Köln, J. P. Bachem '06. 1.20

Weiß, Bez.-Schulinsp. Prof. Ant.: Quellenbuch f. den Unterricht in der Pädagogik an österreichischen Lehrer- u. Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Ein zu allen Lehrbüchern der Pädagogik pass. Hilfsbuch. (VIII, 192 S. m. 26 Abbildgn.) gr. 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn '06. Geb. 2.50

Winterfeld, Achim v. (A. v. Waldberg): Gesunde Jugenderziehung, Schulreform u. Herder als ihr Vorkämpfer. (48 S.) 8°. Leipzig, F. Dietrich '06. — 60

Zeißig, Sem.-Oberlehr. Emil, u. Bürgersch.-Lehr. Rich. **Fritzsche:** Praktische Volksschulmethodik (ausgeführte Lehrproben u. Entwürfe) f. Seminaristen u. Lehrer. (X, 576 S.) gr. 8°. Leipzig, J. Klinkhardt '06. 6 —; geb. in Leinw. n 6.50

3. Turnen, Volks- und Jugendspiele, Kindergarten.

Backhaus, 1. Schriftw. Wilh.: Geschichte des Turnvereins „Eintracht" (Korporation) zu Dortmund von 1856 bis 1906. Zur Feier des 50jähr. Bestehens des Vereins im Auftrage des Turnrates verf. Mit 17 Abbildgn. u. 1 Anh. (132 S.) gr. 8°. Dortmund, (F. Steffen) '06. bar nn 1.25

Braungardt, Turnlehr. W.: Regeln f. Bewegungsspiele f. Turner, Vereine u. kleine Gesellschaften. 2. Tausend. (24 S.) kl. 8°. Oldenburg, E. Bültmann ('06). — 40

Buley, Wilh., u. Karl **Vogt:** Handbuch f. Vorturner. kl. 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn.

II. Tl. Übungsfolgen aus dem Gebiete der Ordnungs-, Frei-, Hantel-, Keulen- u. Stabübungen in Turnvereinen u. in den oberen Klassen der Mittelschulen. In 4 aufsteig. Stufen bearb., durchgesehen v. Karl Vogt. 3. Stufe. 2. Aufl. Mit 72 Fig. (104 S.) '06. 1 —

Conradsohn, Rich.: Leibesübungen. Ein Beitrag zur Körperpflege. (6 S.) 16°. Zürich, (Rascher & Co.) ('06). — 40

Cotta, Oberlehr. Prof. Dr. Carl: Leitfaden f. den Unterricht in der Turngeschichte. 2. verb. u. erweit. Aufl. (128 S.) 8°. Leipzig, R. Voigtländer '06. Kart. 1.40

Fellner, Bez.-Schulinsp. Bürgersch.-Dir. Priv.-Kindergärtn.-Bildgsanst.-Dir. Rat Alois: Der Volkskindergarten u. die Krippe. Wegweiser bei Gründg. u. Führg. dieser Kleinkinder-Erziehungsanstalten. 3., verb. Aufl. (IV, 144 S. m. 19 Abbildgn.) 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn '06. 2 —

Festschrift zum 28. mittelrhein. Kreisturnfest zu Hanau a. M. 14. bis 18. VII. 1906. Hrsg.

vom Press-Ausschuss. Mit 2 Voll- u. vielen Textbildern sowie Stadtplan. (V, 97 S.) 8°. Hanau, (Clauss & Feddersen) '06. — 75

Festzeitung f. das eidg. Turnfest in Bern (14—17. VII.) 1906. Red.: Karl Schneider. 5 Nrn. (16, 16, 8 u. 16 S. m. Abbildgn. u. 4 S. 45,5×31 cm.) 4°. Bern, (A. Francke). In 1 Bde. bar 2 —

Gasch, Dr. Rud.: Die volkstümlichen Wettübungen. Mit 109 Zeichngn. v. M. Burger u. 45 Bildern nach Augenblicksaufnahmen bekannter Wetturner. (VIII, 232 S.) gr. 8°. Leipzig, M. Hesse '06. 3.75; geb. bar 4.50

Goetz, Dr. Ferd.: Im Dienste des Vaterlandes u. der deutschen Volkskraft. Treudeutsche Worte u. Gedanken, hrsg. zur Feier v. Goetz' 80. Geburtstage v. Paul Eberhardt. (VI, 232 S. m. Bildnis.) gr. 8°. Leipzig, P. Eberhardt ('06). 2 —; geb. 2.50; eleg. geb. 3 —

Heutzschel, Turnlehr. Oberturnwart Paul: Deutsches Turnen im Hause. Leibesübungen f. unsre Jugend. In 230 Bildern nach dem Leben. Mit Anleitg. zum Selbstunterricht. (144 S.) 8°. Leipzig, P. Eberhardt '06. Geb. in Leinw. 2.50

Jahrbuch f. Volks- u. Jugendspiele. In Gemeinschaft m. den Vorsitzenden des Zentralausschusses zur Förderg. der Volks- u. Jugendspiele in Deutschland Landt.-Abg. E. v. Schenckendorff u. San.-R. Prof. Dr. F. A. Schmidt hrsg. v. Prof. H. Wickenhagen. 15. Jahrg.: 1906. (VII, 327 S. m. Abbildgn. u. 1 Plan.) gr. 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. 3 —

Lustig, Karl: Mein Wien! Ein Reigen f. Knaben u. Mädchen. Musik v. Frdr. Radl. — Die Schneeflocken. Ein Reigen f. Mädchen. Musik v. Karl Lohner. (14 S.) kl. 8°. Wien, F. F. Rosenberg ('06). — 25

Maul, Hofr. Turnlehrerbildgsanst.-Dir. Alfr.: Reigenartige Turnübungen f. Mädchen. 1. Tl. Die unteren Stufen. 2. umgearb. Aufl. (128 S. m. Fig.) kl. 8°. Karlsruhe, G. Braun'sche Hofbuchdr. '06. 1.20

Müller-Wunderlich, Marie: Ein glückliches Jahr. Ernste u. heitere Erinnergn. aus der Studienzeit e. Kindergärtnerin. (189 S.) 8°. Berlin, L. Oehmigke's Verl. '06. 1.60

Muschka, Kindergärtn. Marie: Marschierlieder u. Kreisspiele f. den Kindergarten. Vertont v. Sem.-Prof. J. E. Roller. Mit e. Begleitwort v. J. Ambros. 2. verm. Aufl. (61 S.) gr. 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn '06. 1.70

Retsch, Dr. A.: Spielbuch f. Mädchen im Alter von 6—16 Jahren. Eine Sammlg. v. Lauf-, Gerät-, Sing- u. Ruhespielen. 3. Aufl., besorgt v. Stadtturninsp. A. Böttcher. (XVI, 299 S. m. 47 Fig.) kl. 8°. Hannover, C. Meyer '06. 2.10; geb. 2.50

Reigensammlung. I. Serie, Reigen f. Turner. kl. 8°. Leipzig, Rauh & Pohle.
Nr. 11. **Sittig, Emil:** Stabübungs-Reigen f. 16 Turner. (12 S. m. 1 Taf.) ('06.) — 50.
Nr. 12. **Sittig, Emil:** Stab- u. Handelübungsreigen f. 12 Turner. (12 S. m. 1 Taf.) ('06.) — 50.
Nr. 13. **Brückelt, Constant.:** Langstab-Reigen f. 12 Turner od. Zöglinge. (10 S. m. 1 Taf.) ('06.) — 50.

Schmuck, Turninsp. Eman.: Turnübungen f. Schule u. Verein. Hrsg. f. den hess. Lehrer-Turnverein. (34 S.) kl. 8°. Gießen, E. Roth '06. — 30

Schröer, Stadtturnwart H.: Turnspiele f. Turnvereine, Spielgesellschaften, reifere Schüler u. Schülerinnen. 2., umgearb. Aufl. (150 S. m. 9 Abbildgn.) 16°. Leipzig, J. Klinkhardt '06. Kart. 1 —

Spielregeln des technischen Ausschusses. (Im Auftrage des Zentral-Ausschusses zur Förderg. der Volks- u. Jugendspiele in Deutschland.) 10,6×7,1 cm. Leipzig, B. G. Teubner. Jedes Heft — 20

3. Schlagball ohne Einschenker. 6. Aufl. (44 S. m. Fig.) '06.
4. Schleuderball. Barlauf. 5. Aufl. (21 S.) '06.
6. Tamburinball. 4. Aufl. (21 S.) '06. — 7. Schlagball m. Freistätten. 3. Aufl. (28 S.) '06. — 8. Grenzball. Stoßball. Feldball. 3. Aufl. (31 S. m. Fig.) '06.
9. Fußball, gemischter, (m. Aufnehmen des Balles). 3. Aufl. (58 S.) '06.

Thomas, Karl: Verwandlungs-Gruppierungen (Gruppenstellungen). 6 Gruppen in je 4 verschiedenen Stellgn. (24 Bildern) f. 16 Turner. (7 Bl. m. 1 Bl. Text.) qu. 16°. Leipzig, Rauh & Pohle ('06). 1.50

Turnzeitung, jüdische. Monatsschrift f. die körperl. Hebg. der Juden. Hrsg. v. der jüd. Turnerschaft. Red.: Dr. Blume. 7. Jahrg. 1906. 12 Nrn. (Nr. 1 u. 2. 36 S.) 8°. Charlottenburg, Verlag d. jüd. Turnzeitg. bar 3 —; einzelne Nrn. — 30

Weitz, Turnlehr. Geo.: Wahrheit u. Klarheit auf dem Gebiete der Zimmer-Gymnastik. Die Körper-Ausbildg. ohne Geräte. (8 S.) Lex. 8°. Hierzu 5 Übungstaf. in Mappe. (Mit untergedr. Text.) 34,5×49,5 cm. Hannover, Hahn '06. 4 —

4. Unterrichts- u. Schulbücher.

a. Religion, biblische Geschichte.

Bauer, G.: Israelitische Schriftproben. Hilfsbüchlein f. den evangelisch-christl. Religions-Unterricht. 2. Aufl. (IV, 36 S.) 8°. Langensalza, H. Beyer & Söhne '06. bar — 20

Beck, Geh. Reg.- u. Schulr. Sem.-Dir. D. Dr. **Karl Aug.: Handbuch zur Erklärung der biblischen Ge-**
schichte. 1. Bd.: Das alte Testament. 3. Aufl. (VIII, 511 S.) gr. 8°. Köln, J. P. Bachem
('06). 4 —; geb. n 5 —

Cramer, Weihbisch. Dombech. päpstl. Hauspräl. Thronassist. Dr. **W.: Firmungs-Büchlein.** Unterricht
u. Gebete f. Firmlinge. (48 S.) 16°. Dülmen, A. Laumann '06. — 15

—— **Der große Tag ist da!** Gebete f. die Zeit des Kommunionunterrichtes u. f. die letzten
Tage vor der ersten hl. Kommunion, wie auch f. den Kommuniontag u. f. den Schluß des
Schullebens. 23. verb. u. um einige Gebete u. Litaneien verm. Aufl. (40 S.) kl. 8°. Dülmen,
A. Laumann '06. — 10

Deimel, Real- u. Obergymn.-Relig.-Prof. Dr. **Thdr.: Illustriertes liturgisches Lehr- u. Lesebuch f.**
den Unterricht in der katholischen Liturgik an österreichischen Mittelschulen u. anderen
höheren Lehranstalten. Unter Mitwirkg. des Vereines kathol. Religionslehrer an den Mittel-
schulen Österreichs verf. auf Grund des vom hochwürdigsten österreich. Gesamtepiskopat
hrsg. neuen Lehrplanes f. den kathol. Religionsunterricht an den österreich. Gymnasien.
Mit 51 Abbildgn. (V, 110 S.) **gr. 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn '06. Geb. bar** 1.6

Diener, der, Gottes. Katholisches Gebetbüchlein f. Kinder. (VIII, 119 S.) 9×5,5 cm. Dülmen,
A. Laumann '06. Geb. — 15

Ecker, Priestersem.-Prof. D. Dr. **Jak.:** Katholische Schulbibel. (8, 392 S. m. Abbildgn. u. 1 farb.
Karte.) 8°. Trier, Kunst- u. Verlagsanstalt Schaar & Dathe '06. Geb. bar nn 1.2

Falcke, Aug., u. Frz. **Falcke:** Einheitliche Präparationen f. den gesamten Religions-Unterricht
in 7 Tln. gr. 8°. Halle, H. Schroedel.

IV. Bd. Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus. 5., verb. Aufl. Bearb. v. Sem.-Oberlehr. A. Falcke
(Mit Lehrbeispielen.) (XVI, 228 S.) **'06. 2.25; geb. n 2.75. — V. Bd. Lehrbuch des evangelischen**
Kirchenliedes. 70 Kirchenlieder im Anschluß an bibl. Lebensbilder, Schriftworte u. Dichterbiographien
unter steter Berücksicht. ihrer Entstehung in darstellender Form ausführlich bearb. (Mit e. Anh., enth.
Übersicht üb. die Geschichte des Kirchenliedes, Dichterbiographien u. Lehrbeispiele.) 2. neubearb. Aufl.
(XI, 434 S.) '06. 4 —; geb. n 4.50.

Fischbach, Pfr. Wilh.: Bewahre, was du hast! (Off. 3, 11.) Zur Erinnerg. an die erste hl. Kom-
munion. (54 S.) 16°. Saarlouis, F. Stein Nachf. '06. — 2

Fischer, Sem.-Dir. Lic. E.: Hilfsbuch zum evangelischen Religionsunterricht. Für Präparanden-
anstalten, mehrklass. Volksschulen, Mittelschulen u. f. die entsprech. Klassen höherer Lehran-
stalten bearb. 2. Tl. Heilsgeschichte des Neuen Testaments. Apostelgeschichte u. Kirchenge-
schichte. Geschichte des Kirchenlieds. (III, 124 S.) 8°. Breslau, C. Dülfer '06. 1.20
geb. u. durchsch. 1.80 (Vollständig: 2.20; geb. 3.40; in 1 Bd. geb. 2.60)

Gebetsglöcklein. Ein Andachtsbüchlein f. die lieben Schulkinder m. latein. Vesper, Litaneien u.
Kreuzwegandacht. (192 S. m. farb. Abbildgn. u. farb. Titelbild.) 10,8×7,4 cm. Einsiedeln,
Verlagsanstalt Benziger & Co. '06. Geb. in Leinw. — 50
m. Goldschn. — 65; in Ldr. m. Goldschn. 1 —; wattiert 1.2

Gottesleben, Mittelsch.-Lehr. N., u. Sem.-Dir. Priest. **J. B. Schiltknecht:** Die biblische Geschicht
auf der Mittelstufe der katholischen Volksschule. Ein Handbuch im Anschluß an die bibl. Ge-
schichten v. G. Mey, Schuster, Schmid-Werfer, Businger, Walther, Panholzer u. die der Diö-
zese Paderborn, m. e. method. Anleitg. u. vielen Lehrproben. 4., verb. Aufl. (XI, 375 S.)
Paderborn, F. Schöningh '06. 3 —

Hansen, Maria: Das fromme Schulkind. Lehr- u. Gebetbüchlein f. die kathol. Schuljugend.
3. Aufl. (192 S. m. Abbildgn. u. Titelbild.) 11,1×7,1 cm. Saarlouis, F. Stein Nachf. '06.
— 30; geb. in Leinw. m. Goldschn. †— 5

Hofmann, B.: Wäre die Entfernung des Religionsunterrichts aus der Volksschule pädagogisch
gerechtfertigt? Mit Bezug auf die Denkschrift der brem. Lehrerschaft: „Religionsunterricht
od. nicht?" beantwortet. (36 S.) gr. 8°. Berlin, Schnetter & Dr. Lindemeyer '06. — 6

Jaegers, weil. Pfr. Ferd. Heinr., u. Pfr. Ludw. **Inderfurth:** Der Katechet. Ausführliche Er-
klärg. des kathol. Katechismus als prakt. Anleitg. zum Katechisieren. **I. Bd. 2. Aufl.** (VII,
608 S.) gr. 8°. Köln, J. P. Bachem ('06). 5 —; geb. in Halbfrz. 6.2

Ilzhöfer, †Ob.-Lehr. K.: Methodisches Handbuch der biblischen Geschichte m. Vorerzählungen,
Dispositionen, Erläuterungen, Lehrinhalt-Angaben, mehreren Tabellen u. Karten, f. Lehrer
u. Lehrseminaristen bearb. 4. verb. Aufl. 2. Tl. Neues Testament. (XV, 402 S. m. Ab-
bildgn. u. 2 farb. Karten.) 8°. Stuttgart, A. Bonz & Co. '06. 3.60; geb. n 4.3

Kälker, Schuldir. Geo.: Die biblische Geschichte im 3. u. 4. Schulj. (Biblische Sittenlehre.) (136 S.)
gr. 8°. Dresden, A. Huhle '06. 1.6

Kind, das, Gottes. Sammlung beliebter Gebete u. Andachten f. Kinder. (VIII, 119 S.) 9×
5,5 cm. Dülmen, A. Laumann '06. Geb. — 1

Koch, Gymn.-Prof. Frz. Jos.: Leitfaden der katholischen Apologetik zum Gebrauche f. Mittel-
schulen. Der f. die Oberklasse der Gymnasien oberhirtlich verordnete u. im „Lehrbuch d

kathol. Religion f. die höheren Gymnasialklassen" zerstreut enthaltene Unterrichtsstoff zusammengezogen, systematisch gegliedert u. erläutert. (VII, 176 S.) 8°. München, R. Oldenbourg '06. Geb. 1.50

Kornrumpf, Schuldir. Ernst: Biblische Geschichten f. die Mittelstufe. Zugleich f. die Oberstufe v. Schulen einfacherer Gestaltg. Mit e. Anh. v. Gebeten. 2. Aufl. (VIII, 135 S.) gr. 8°. Leipzig, F. Brandstetter '06. — 75; kart. 1 —

Krüger, Rekt. Karl A.: Religionsbuch f. evangelische Schulen. Inhalt: Biblische Geschichten, Kirchengeschichte u. andere Lehrstoffe. Ferner: Lernstoff f. den evangel. Religionsunterricht. Hrsg. vom königl. Konsistorium, dem königl. Prov.-Schulkollegium u. den königl. Regiergn. in Danzig u. Marienwerder. (VIII, 144 u. I, 32 S. m. 2 farb. Karten.) 8°. Danzig, A. W. Kafemann '07. Geb. bar — 75

Schiller, Relig.-Lehr. Stadtpfr. Jul.: Abriß der Geschichte der christlichen Kirche f. sämtliche Mittelschulen u. f. die christliche Familie. (137 S.) 8°. Nürnberg, U. E. Sebald '06. Geb. bar 1.60

Schubert, Lehr. Joh. Valerian: Katechesen f. katholische Volksschulen. 8°. Paderborn, F. Schöningh.
I Das Gebot der Gottesliebe. 2. [Titel-]Aufl. (XVI, 109 S.) ['04] '06. 1.50. — II. Das Gebot der Nächstenliebe. (XVI, 181 S.) '06. 2 —

—— Zur Reform des Katechismus u. der Katechese. (III, 127 S.) 8°. Ebd. '06. 1.50

Schuster, J., u. J. B. **Holzammer:** Hdb. z. bibl. Gesch. 15—18. Lfg. Frbg. i/B., Herder. Je 1 —

Sepp, B.: Tabula paschalis annorum 300—2200 p. Chr. n. In usum scholarum ed. (2 S. auf Pappe.) qu. 4°. Regensburg, A. Coppenrath's Verl. ('06). 1 —

Spanuth, Rekt. Heinr.: Die Gleichnisse Jesu nach neueren Grundsätzen f. den Unterricht bearb. (VII, 151 S.) gr. 8°. Osterwieck, A. W. Zickfeldt '06. 2 —

Sperber, Geh. Reg.- u. Schulr. a. D. E.: Erklärung evangelischer Kirchenlieder aus alter u. neuer Zeit. B. Größere, allgemeine Ausg. 2., verb. Aufl. (VIII, 284 S.) 8°. Gütersloh, C. Bertelsmann '06. 2.50; geb. 3 —

Staub, Emil, u. Arnold **Zimmermann,** Pfarrer: Bilder aus der Kirchengeschichte f. Mittelschulen, Sekundarschulen u. die oberen Klassen der Volksschule. 3. verb. Aufl. Mit 6 Vollbildern u. 25 Holzschn. im Texte. (V, 174 S.) 8°. Zürich, Schultheß & Co. '06. Kart. 1.20

Staude, Rekt. Paul: Der Prophet Jeremia. Für den Schulgebrauch bearb. (12 S.) 8°. Langensalza, H. Beyer & Söhne '06. — 10

—— Präparationen f. den Religionsunterricht in darstellender Form. Oberstufe. 7. Heft. Jeremia. (VII, 79 u. 12 S.) gr. 8°. Ebd. '06. 1.20

Staude, Schulr. Sem.-Dir. Dr. Rich.: Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten u. Neuen Testaments, nach Herbartschen Grundsätzen ausgearb. 2. Tl.: Neues Testament: Das Leben Jesu. 15—17. umgearb. u. verb. Aufl. (30—35. Tauf.) (XII, 260 S.) gr. 8°. Dresden, Bleyl & Kaemmerer '06. 3 —; geb. in Leinw. n 3.60

Stieglitz, Stadtpfarrpred. Heinr.: Ausgeführte Katechesen üb. die katholische Sittenlehre. 3., umgearb. Aufl. (VI, 422 S.) 8°. Kempten, J. Kösel '06. 3 —; geb. in Leinw. 3.60

Thiem, Sem.-Lehr. Dr. Emmo: Das Buch Jona. Eine Studie zur Handreichg. f. Religionslehrer. (26 S.) gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. '06. — 60

Thrändorf u. Meltzer: Kirchengeschichtliches Lesebuch. Kleine Ausg. (X, 276 S.) gr. 8°. Dresden, Bleyl & Kaemmerer '06. 1.50; geb. n 1.85

Thrändorf, Prof. E., u. H. **Meltzer,** DD.: Der Religions-Unterricht auf der Mittelstufe der Volksschule u. in den Unterklassen höherer Schulen. 1. Heft: Die Geschichte Israels von Moses bis Elias. 2., verb. u. verm. Aufl. (3. u. 4. Tauf.) bearb. v. Realsch.-Oberlehr. E. Beyer. (VIII, 141 S.) gr. 8°. Dresden, Bleyl & Kaemmerer '06. 2.25; geb. in Leinw. n 2.75

Uebersicht des katholischen Kirchenjahres f. Volksschüler als Einlage zum Diöcesan-Katechismus. (Von e. Priester der Diöcese Würzburg.) (1 farb. Bl.) qu. kl. 8°. Würzburg, V. Bauch ('06). bar nn — 05

Unschuld, die betende. Gebetbüchlein f. fromme Kinder. (192 S. m. Abbildgn. u. Titelbild.) 10,3×6,5 cm. Dülmen, A. Laumann ('06). Geb. in Leinw. — 30

Vestphal, Kreisschulinsp. Johs.: Das evangelische Kirchenlied nach seiner geschichtlichen Entwickelung. 2., verm. u. verb. Aufl. (XVII, 221 S.) gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. '06. bar 2.70; geb. 3.20

Winkler, Lehr. Geo.: Biblische Geschichten f. die Unterstufe der Volksschule (2—4. Schulj.) in entwickelnd-darstellender Form. (XII, 241 S.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '06. 2.40; geb. n 3 —

Witzmann, Sem.-Dir. Dr. Geo.: Die unterrichtliche Behandlung der Psalmen. Mit Präparations-Entwürfen zu ausgewählten Psalmen. (VIII, 112 S.) gr. 8°. Langensalza, H. Beyer & Söhne '06. 1.50

Zange, Realgymn.-Dir. Prof. Dr. Frdr.: Leitfaden f. den evangelischen Religions-Unterricht. Beispiel e. ausgeführten organ. Lehrplans. gr. 8°. Gütersloh, C. Bertelsmann.
1. Heft. (4. Schulj., Sexta:) (Lebensbilder aus der hl. Schrift. 1.) Das auserwählte Volk u. seine

Glaubenshelden. (2. Aufl.) (IV, 40 S.) '06. — 60. — 2. Heft. (5. u. 6. Schulj.
(Lebensbilder aus der hl. Schrift. 2.) Der Heiland u. die Seinen. (a. Jesus nach d
b. Petrus u. Paulus nach der Apostelgeschichte. Mit Luthers Katechismus.) (2. Aufl.

Zuck, Rekt. Otto: Das Kirchenlied, im Anschluß an biblische Lebensbilder b
Anh.: Kurze Geschichte des Kirchenliedes. 3. Aufl. (VIII, 276 S.) 8°. Leipzig
('06).

b. Deutsche Sprache, Literaturgeschichte, Deklamierb

Baron, Junghanns u. **Schindler:** Deutsche Sprachschule. Übungsaufgabe
Sprachunterricht im Anschluß an Sprachstücke. Ausg. A in 7 Heften u. 1 L
gearb. v. Schuldir. Emil Rasche. I—V. Heft. (32, 40, 56, 64 u. 64 S.) 8°.
hardt '06.

Boesser, Studienr. Ernst, u. Prof. Frz. **Lindner,** DD.: Vaterländisches Lesebuch
lere Klassen höherer Lehranstalten. 1. Bd. Ausg. f. Quinta u. Quarta. gr.
Mittler & Sohn '06.
Ausg. f. Quinta. 3. Aufl. (VI, III, 111, III, 162, XXI u. II S.) '06. 4 —; geb. u
Quarta. 3. Aufl. (VI, III, 111, III, 162, III, 184, XXI, II u. IV S.) '06. 6 —; geb

Brinkwerth, Rekt. Karl: Wörterbuch f. die deutsche Rechtschreibung (Einheit
Erklärung der Taufnamen. Größere Ausg., im Anh. enth. 20000 Fremd
klärg. u. Aussprachebezeichng. 6. Aufl. (III, 327 S.) 8°. Cöln, H. Theissin

Carstensen, C., u. Ad. **Schulz:** Lesebuch f. die Unterstufe. (VIII, 186 S.)
H. Wollermann '06.

Dörr, Frz., u. Karl **Hessel:** Deutsches Lesebuch f. die Vorschule höherer Lehra
A. Marcus u. E. Weber.
I. Bd.: 2. Schulj. (IV, 188 S.) '06. Geb. 1.60. — II. Bd.: 3. Schulj. (IV, 300 S.)

Dürken, B.: Lesebuch f. die Mittelklassen der katholischen Volksschulen Ri
305 S.) 8°. Osnabrück, F. Schöningh '06.
—— dasselbe f. die Oberklassen. (X, 592 S.) 8°. Ebd. '06.

Dürr's deutsche Bibliothek, vollständiges Lehrmittel f. den deutschen Unterr
Lehrerinnen-Seminaren, hrsg. v. Sem.-Lehr. Wilh. Hering, Sem.-Dir. Gu
Sem.-Lehr. a. D. Lic. Frdr. Mich. Schiele. gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh.
1. Bd. Stein, Sem.-Dir. Gust. vorm: Älteres deutsches Epos. 3. unveränd. A
Geb. 1.60.
13. Bd. Hering, Sem.-Lehr. Wilh.: Geschichte. 2. Aufl. (X, 194 S.) '06. Geb. 1.

Engelien, Aug.: **Die deutsche Wortbildung, f. den Schulgebrauch metho**
2. Aufl., durchgesehen u. hrsg. v. Dr. Herm. Jantzen. (45 S.) 8°. Berlin,

Ernesti, Sem.-Oberlehr. a. D. Conr.: Der Unterricht im Deutschen nach seinen ve
u. Stufen. Ein prakt. Wegweiser f. Lehrer an Volksschulen, Präparandena
naren. (VIII, 199 S.) 8°. Paderborn, F. Schöningh '06.

Evers, Gymn.-Dir. Prof. M.: Schillers „Glocke" u. Homers Achilles-Schild.
Hilfsmittel sowohl f. den deutschen Unterricht wie f. die Homer-Lesg. in Pr
deut. Klassiker, erläutert usw. 9. Bd." (16 S. m. 3 Fig.) kl. 8°. Leipzig, H

Evers, Gymn.-Dir. M., u. Gymn.-Prof. H. **Walz:** Deutsches Lesebuch f. höher
engem Anschluß an die neuesten preußischen Lehrpläne. 7. Tl.: Für Ob
Sonderausg. gr. 8°. Leipzig, B. G. Teubner.
1. Hilfsmittel zum lehrplanmäßigen deutschen Unterricht. (XII, 218 S. u. S. 354—
— 2. Vermischte Aufsätze. Zur deutschen Sprache u. Literatur. Geschichte u. Kunst
Naturwissenschaft u. Erdkunde. (IX u. S. 145—353.) '06. Geb. 1.80.

Franke, Bürgersch.-Lehr. i. R. Th.: Prüfende Satzdiktate üb. alle rechtschreiblichen
Zu prakt. Gebrauch übersichtlich geordnet u. auf drei Stufen verteilt. (98
A. Huhle '06.

Grillparzer, Frz.: König Ottokars Glück u. Ende. Trauerspiel. Für Schulge
unterricht hrsg. v. Dr. G. Frick. (Deutsche Schulausgaben, hrsg. v. DD. Dir
Frick.) (142 S.) 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06.

Günther, Sem.-Dir. R.: Handbuch der deutschen Sprachlehre f. Lehrerbildungs
Leipzig, Dürr'sche Buchh.
1. Neuhochdeutsche Sprachlehre f. Präparandenanstalten. 3., durchgesch. Aufl. (149

Heinze, Gymn.-Dir. H., u. Prof. W. **Schröder,** DD.: Aufgaben aus klassischen
Romanen. 8°. Leipzig, W. Engelmann.
4. Bdchn. Heinze, Dr.: Aufgaben aus „Götz v. Berlichingen" u. „Egmont". 5., d
111 S.) '06. Kart. 1 —. — 11. Bdchn. Heinze, Dr.: Aufgaben aus „Torquato T
u. verm. Aufl. (VII, 104 S.) '06. Kart. 1 —. — 12. Bdchn. Schröder, Dr.: A
„Philotas", „Emilia Galotti", „Nathan der Weise". 3., verm. Aufl. (VII, 151 S.

Heſſel, Karl: Grundzüge der deutſchen Grammatik. Ein Anh. zum deutſchen Leſebuch. 3., durchgeſeh. Aufl., m. e. Anh. üb. die Rechtſchreibg. (34 S.) 8°. Bonn, A. Marcus u. E. Weber '06. — 30

—— u. Frz. **Dörr:** Deutſches Leſebuch f. die Vorſchule höherer Mädchenſchulen. 8°. Ebd.
I. Bd.: 2. Schulj. (IV, 188 S.) '06. Geb. 1.60. — II. Bd.: 3. Schulj. (IV, 300 S.) '06. Geb. 2.40.

Hiemeſch, Lehr. Karl Heinr.: Zur Reform des Unterrichts in der deutſchen Sprachlehre. Vorſchläge u. Präparationen f. die Volksſchule. (III, 56 S.) gr. 8°. Langenſalza, H. Beyer & Söhne '06. — 75

Hildebrand, Rud.: Vom deutſchen Sprachunterricht in der Schule u. v. deutſcher Erziehung u. Bildung überhaupt. Mit e. Anh. üb. die Fremdwörter u. e. üb. das Altdeutſche in der Schule. 10. Aufl. (VIII, 279 S.) gr. 8°. Leipzig, J. Klinkhardt '06. 3 —

Hilfsbücher f. den deutſchen Unterricht. Hrsg. v. Dr. Karl Stejskal. 8°. Wien, Manz.
8. Bdchn. Perktold, Prof. Bez.-Schulinſp. Fidelis: Entwürfe zu deutſchen Aufſätzen. Auf Grund der an öſterreich. Mittel- u. Bürgerſchulen zumeiſt eingeführten deutſchen Leſebücher bearb. 2. Tl. 2., umgearb. Aufl. (VIII, 256 S.) '06. Geb. 2.60.

Hirt's, F., deutſches Leſebuch. Ausg. B f. die Prov. Brandenburg. 3 Tle. Leſebuch f. Brandenburg, hrsg. v. Rekt. W. Rohl u. Prov.-Schulr. M. Ullmann. Ausg. in 3 Tln. f. mehrklaſſ. evangel. Schulen. gr. 8°. Breslau, F. Hirt.
I. Tl. (2. u. 3. Schulj.) m. 40 Abbildgn. (XVI, 256 S.) '06. 1 —; geb. n 1.35. — II. Tl. (4. u. 5. Schulj.) m. 46 Abbildgn. (XVI, 392 S.) '06. 1.50; geb. 2 —. — III. Tl. (6—8. Schulj.) m. 27 Abbildgn. (XVI, 544 S.) '06. 2.10; geb. 2.65.

Hopſtein, Schulr. P.: Übungsbuch f. den Unterricht in der deutſchen Rechtſchreibung. 6. Aufl. Nach den neueſten miniſteriellen Beſtimmgn. u. Berückſicht. der mundartl. Sprech-, Sprach- u. Schreibfehler bearb. v. M. Neu, früherem Mitarbeiter, u. M. Delges. (112 S.) kl. 8°. Saarlouis, M. Hauſen '06. — 40; kart. n — 50

Hotop, Kreisſchulinſp. G.: Lehrbuch der deutſchen Literatur. Für die Zwecke der Lehrerbildg. verf. 1. Tl. Für Präparanden-Anſtalten. 4. verb. Aufl. (VIII, 180 S.) gr. 8°. Halle, H. Schroedel '06. nn 1.75; geb. n 2.25

Ketzer, Realſch.-Oberlehr. Arth.: Schulgeographie f. ſächſiſche Realſchulen u. verwandte Lehranſtalten. gr. 8°. Leipzig, Dürr'ſche Buchh.
I. Tl.: Für die Klaſſen VI—IV. Mit 7 Fig. im Text. 4., durchgeſeh. u. verb. Aufl. (66 S.) '06. Kart. — 80.

Klaſſiker, die deutſchen, erläutert u. gewürdigt f. höhere Lehranſtalten, ſowie zum Selbſtſtudium v. Gymn.-Proff. (†) E. Kuenen, Dir. M. Evers u. einigen Mitarbeitern. 8°. Leipzig, H. Bredt.
9. Bdchn. Schiller's „Glocke". Neue Textausg. m. veranſchaulich. Erklärg., eingeh. Erläuterg. u. umfaſſ. Würdigg. v. Gymn.-Dir. Prof. M. Evers. 3. verb. Aufl. (244 S. m. 3 Fig.) '06. 1.60; geb. n 2 —

Kobel, Präpar.-Anſt.-Vorſt. Osk.: Deutſche Dichter. (44 S.) 8°. Breslau, H. Handel '06. — 40

König's, Dr. Wilh., Erläuterungen zu den Klaſſikern. kl. 8°. Leipzig, H. Beyer.
Jedes Bdchn. — 40
129. Sommer, Rekt. Paul: Erläuterungen zu Guſtav Freytags „Die Ahnen". 5. Abtlg. Die Geſchwiſter. (55 S.) ('06.) — 130. Dasſelbe. 6. Abtlg. Aus e. kleinen Stadt. (48 S.) ('06.) — 133. Hoffmann, Prof. Dr.: Erläuterungen zu Euripides' „Medea". (63 S.) ('06.) — 134.135. Klenz, Dr. Heinr.: Erläuterungen zu Fritz Reuters Werken. II. Zu „Ut mine Stromtid", Tl. II u. III. (VIII, 102 S.) ('06.)

Kraner, Dr.: Vier Wegweiſer zum Vermeiden v. Kommafehlern. (1 Bl. auf Karton.) 8°. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus ('06). nn — 05

Krauß, Oberlehr. A., u. Mittelſch.-Lehr. J. **Löchner:** Rechtſchreibübungen f. die Hand des Lehrers, bearb. u. methodiſch geordnet im Anſchluß an den Übungsſtoff II f. die Mittel- u. Oberklaſſen der Volks- u. Mittelſchulen (4—7. Schulj.). 3. erweit. Aufl. nach dem Neudr. v. 1904 der amtl. Rechtſchreibregeln. (179 S.) 8°. Stuttgart, R. Lutz '06. 2.50; geb. 3 —

Kuoni, J.: Was ſchreiben wir heute? Stilproben f. die oberen Primarſchulklaſſen. I. Bdchn. 2. Aufl. (V, 205 S.) 8°. St. Gallen, Fehr '06. 2 —

Lang, Sem.-Lehr. Joh.: Leſebuch f. Mittelſchulen. Mit beſond. Rückſicht auf den mündl. u. ſchriftl. Gedankenausdruck der Schüler nach der Lehrordng. f. bayer. Lehrerbildungsanſtalten vom 30. VII. 1898 bearb. 3. (Schluß-)Tl. (VIII, 332 S.) gr. 8°. Regensburg, F. Puſtet '06. 2—; geb. 2.40

Lang, Paul: Das deutſche Schulleſebuch u. Chriſtoph v. Schmid. Eine krit. Studie als Beitrag zur Leſebuch- u. Jugendſchriftenfrage. (III, 175 S.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '06. 2—; geb. n 2.50

Lange, Rich.: Dichtergaben. Ein Leſebuch f. die Oberſtufe mehrklaſſ. Volksſchulen u. f. Bürger- u. Mittelſchulen. (XII, 354 S.) gr. 8°. Leipzig, Dürr'ſche Buchh. '06. Geb. in Leinw. 2 —

Lange, Rekt. Rich.: Praktiſches Handbuch f. den Rechtſchreib-Unterricht. Für 6 Unterrichtsſtufen auf phonet. u. etymolog. Grundlage bearb. 3., verm. u. verb. Aufl. (VII, 218 S.) gr. 8°. Leipzig, Dürr'ſche Buchh. '06. 2.50; geb. 3.20

Leimbach, weil. Prov.-Schulr. Geh. Reg.-R. Lic. Dr. Karl, Dirr. DD. Klaudius **Bojunga,** Alfr. **Leutz,** Wilh. **Tesdorpf:** Gedichte zum Auswendiglernen aus Plümer-Haupt-Bachmann, deutsches Lesebuch f. höhere Mädchenschulen. Neubearbeitet. (24 S.) 8°. Frankfurt a/M., Kesselring ('06). — 30

Leist, H. W.: Sprachübungen zur Erlernung e. dialektfreien Aussprache. Zum Gebrauche an schweiz. Volks- u. Fortbildungsschulen, sowie zur Erzielg. e. reinen Gesangssprache. (II, 20 S.) 8°. Bern, G. Grunau '06. — 50

Lesebuch, deutsches, f. Realschulen u. verwandte höhere Lehranstalten. Hrsg. v. Lehrern der deutschen Sprache an Dresdner Realschulen. 1. Tl.: Klasse VI u. V. (X, 388 S.) gr. 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. Geb. 2.60

—— für die Mittelklassen der Volksschulen des Reg.-Bez. Oberbayern. Bearb. v. mehreren Schulmännern. 25. Aufl. (296 S. m. Abbildgn.) 8°. München, R. Oldenbourg ('06). nn — 65; kart. nn — 85; geb. nn 1 —

—— für die Oberklassen der Volksschulen des Reg.-Bez. Oberbayern. Bearb. v. mehreren Schulmännern. 21. Aufl. (362 S. m. Abbildgn.) gr. 8°. Ebd. ('06). nn 1.10; kart. nn 1.32; geb. nn 1.45

—— für die Unterklassen der Volksschulen des Reg.-Bez. Oberbayern. Bearb. v. mehreren Schulmännern. 26. Aufl. (232 S. m. Abbildgn.) 8°. Ebd. ('06). nn — 50; kart. nn — 70; geb. nn — 80

—— für die II. Klasse der Volksschule. Bearb. v. pfälz. Lehrern. 64. Aufl. (IV, 111 S. m. Abbildgn.) 8°. Ebd. ('06). — 30; kart. — 50

—— für die V., VI. u. VII. Klasse der Volksschule, sowie f. die Sonntags- u. Fortbildungsschule. Bearb. v. pfälz. Lehrern. 38. Aufl. (X, 703 S. m. Abbildgn.) 8°. Ebd. ('06). nn 1.60; geb. in Leinw. nn 2.05; in Halbldr. nn 2.10

—— (Einbd.: Lese- u. Sprachbuch) f. die Oberklassen der Volksschulen des Reg.-Bez. Niederbayern. Bearb. v. mehreren öffentl. Lehrern. 16. Aufl. (375 S. m. Abbildgn.) 8°. Ebd. ('06). nn — 75; kart. nn — 95; geb. nn 1.10

Lese- u. Sprachbuch f. die Mittelklassen der Volksschulen des Reg.-Bez. Niederbayern. Bearb. v. mehreren öffentl. Lehrern. 24. Aufl. (303 S. m. Abbildgn.) 8°. München, R. Oldenbourg ('06). nn — 65; kart. nn — 85; geb. nn 1 —

—— —— für die Unterklassen der Volksschulen des Reg.-Bez. Niederbayern. Bearb. v. mehreren öffentl. Lehrern. 35. Aufl. (234 S. m. Abbildgn.) 8°. Ebd. ('06). nn — 55; kart. nn — 70; geb. nn — 85

Lessing, Ghold. Ephr.: Emilia Galotti. Ein Trauerspiel. Für Schulgebrauch u. Selbstunterricht hrsg. v. Dr. G. Frick. (Deutsche Schulausgaben, hrsg. v. DD. Dir. H. Gaudig u. G. Frick.) (89 S.) 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. Kart. — 40; geb. n — 65

Lyon, Stadtschulr. Prof. Otto, u. Oberlehr. Willy **Scheel,** DD.: Aufgabenbuch zur Grammatik, Rechtschreibung u. Zeichensetzung (Unter- u. Mittelstufe). Nach dem Handbuch der deutschen Sprache f. höhere Schulen bearb. (VII, 157 S.) 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. Geb. 1.60

Mager, Prof. Adf.: Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte. Für höhere Lehranstalten u. zum Selbststudium bearb. 2., im wesentlichen unveränd. Aufl. (III, 235 S. m. 58 Bildnissen.) gr. 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn '06. Geb. 3.20

Metz, Kapitulantensch.-Lehr. Heinr.: Kurzgefaßte Satz- u. Satzzeichenlehre m. 30 Übungsaufgaben f. Militäranwärter u. Unteroffiziere. (40 S.) 8°. Cassel, (G. Dufayel) '06. — 50

—— Deutsche Wortlehre u. Rechtschreibung m. 100 Übungsaufgaben u. Diktaten f. Kapitulantenschulen u. zum Selbstunterricht f. Militäranwärter. (144 S.) 16°. Ebd. '06. 1 —

Meyer, Johs.: Einführung in die deutsche Literatur. Dichtungen in Poesie u. Prosa, erläutert f. Schule u. Haus. Mit Unterstützg. namhafter Schulmänner unter Benutzg. des gleichnam. Werkes v. Lüben u. Nacke hrsg. Zugleich e. Geschichte der deutschen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. 2. Bd. Von Luther bis Klopstock. (XVI, 766 S.) gr. 8°. Berlin, Gerdes & Hödel '06. 7.20; geb. 8.20

—— Aus der deutschen Literatur. Dichtungen in Poesie u. Prosa, ausgewählt f. Schule u. Haus. Mit Unterstützg. namhafter Schulmänner aus den Quellen zusammengestellt. 2. Bd. Von Luther bis Klopstock. (XII, 336 S.) gr. 8°. Ebd. '06. 4 —; geb. 5 —

—— dasselbe. 35—38. Lfg. Ebd. Je — 50

Mieth, Lehr. Bernh.: Freie Aufsätze f. die Mittelstufe. (X, 67 S.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '07. 1 —; geb. n 1.20

Miffalek, Wilh.: Diktierstoffe (Lehrerheft) zu den Rechtschreibübungen f. die Hand der Schüler. 2. Aufl. (VIII, 64 S.) 8°. Breslau, Priebatsch '06. — 60

Muttersprache, die. Lesebuch f. Volksschulen. Neubearbeitung. Hrsg. vom Dresdner Lehrerverein. Ausg. **A** in 5 Tln. 8°. Leipzig, J. Klinkhardt '06. Geb. 5.25
I. (112 S. m. Abbildgn.) — 50. — II. 2. Aufl. (VI, 154 S. m. Abbildgn.) — 70. — III. 2. Aufl. (XI, 260 S. m. Abbildgn.) 1.10. — IV. 2. Aufl. (XII, 308 S. m. Abbildgn.) 1.35. — V. 2. Aufl. (XXII, 394 S. m. Abbildgn.) 1.60.

—— dasselbe. Ausg. **B** in 3 Tln. 8°. Ebd. '06. Geb. 3.65
I. (112 S. m. Abbildgn.) — 50. — II. (320 S. m. Abbildgn.) 1.35. — III. (XX, 500 S. m. Abbildgn.) 1.80.

Nagl, J. W.: Deutsche Sprachlehre f. Mittelschulen. 2., vielfach verb. Aufl. (VI, 250 S.) gr. 8°. Wien, C. Fromme '06. Geb. bar 2.20

Niebecker, Rett. Th.: Deutsche Sprachschule. Übungen f. richt. Sprechen u. Schreiben. Bearb. unter Mitwirkg. mehrerer Schulmänner. Ausg. f. Schüler. 8°. Arnsberg, J. Stahl.
I. Heft. 3. u. 4. Jahrg. 4. Aufl. (32 S.) '06. — 20. — II. Heft. 5. u. 6. Jahrg. od. 5. bis 8. Jahrg. 3. Aufl. (55 S.) '06. — 30.

Nowack, Sem.-Lehr. Hugo: Sprachstoffe f. die Volksschule zur Übung im richtigen Sprechen u. Schreiben. Neubearbeitung v. 1905. Ausg. **C** in 2 Heften: Für weitergeh. Bedürfnisse einfacher Schulverhältnisse. 7. Aufl. (1. Aufl. der Neubearbeitg.) 8°. Breslau, F. Hirt '06. — 50
1. (36 S.) — 20. — 2. (60 S.) — 30.

Nowack, Sem.-Lehr. Hugo: Sprachstoffe f. die Volksschule zur Übung im richtigen Sprechen u. Schreiben. Neubearbeitung v. 1905. Ausg. **F** in 1 Hefte: Im Anschluß an F. Hirts Lesebücher, Ausg. **A, C u. G** f. einfache Schulverhältnisse bearb. 3., neubearb. Aufl. (64 S.) 8°. Breslau, F. Hirt '06. — 30

Oberholzer, † alt Sek.-Lehr. J. A.: Der Brief in der Volksschule. Anleitung u. Material zur Abfassg. v. Briefen in den obern Klassen der Primar-, sowie in den Sekundar- u. Fortbildungsschulen. 2. teilweise umgeänd. Aufl. (84 S.) 8°. St. Gallen, Fehr '06. — 80

Pehersdorfer, Fachlehrerin Anna: Das Wichtigste aus der deutschen Literatur zum Gebrauche f. den Unterricht in den österreichischen Bürgerschulen u. in den Unterklassen der Mittelschulen. 2. Aufl. (52 S.) 8°. Linz, O.-ö. Buchdruckerei- u. Verlagsgesellschaft '06. — 60

Puls, Gymn.-Dir. Prof. Dr. Alfr.: Lesebuch f. die höheren Schulen Deutschlands. 5. Tl. Ausg. **A** u. **B.** gr. 8°. Gotha, E. F. Thienemann. Geb. je 2.40
5. Prosalesebuch f. Obertertia u. Untersekunda der Vollanstalten od. Klasse II u. I der Realschulen. 2., nach den Lehrplänen v. 1901 u. der neuen Rechtschreibg. verb. Aufl. Ausg. A. Für evangel. Schulen. (XIII, 353 S.) '06. — Ausg. B. (XIII, 353 S.) '06.

Rausch, Frdr.: Sprechtafeln zur Unterscheidung des 3. u. 4. Falles. 2 Taf. Je 75,5×62,5 cm. **Leipzig, K. G. Th. Scheffer** ('06). Je — 80

Regeln f. die deutsche Rechtschreibung, nebst Wörterverzeichnis. Mit e. Anh. üb. die Satzzeichen. Hrsg. im Auftrag des königl. württemberg. Ministeriums des Kirchen- u. Schulwesens. Neudr. v. 1904. 2. Aufl. (66 S.) 8°. Stuttgart, J. B. Metzler '06. bar — 20

Reiff, Lehr. Hausvat. Paul: Praktische Kunsterziehung. Neue Bahnen im Aufsatzunterricht. 125 Schüleraufsätze, v. den Schülern selbst ausgearbeitet, nebst e. method. Abhandlg. üb. den Aufsatzunterricht. (VII, 131 S.) 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. 1.60

Rein, Dr. B.: Karte zu Schillers Tell. 1:50,000. 2. Aufl. 63×93,5 cm. Farbdr. Nebst Text. (4 S. m. 1 eingedr. Skizze.) Lex. 8°. Gotha, F. A. Perthes ('06). 3 —

Reuschert, E.: Aus aller Welt. Ein Lesebuch f. Taubstumme. Fortsetzung zu Reuscherts „Kleinen Erzählgn". 3. Bdchn. (56 S.) 8°. Berlin, (Dierig & Siemens) '06. bar — 60

Richter, Marie: Reinelts Fibelwörterbücher in Erzählungen u. Beschreibungen. (44 S.) 8°. Wien, F. Tempsky '06. — 80

Römermann, Hauptlehr. E.: Ausführliche u. vollständige Sprachlehre zum Gebrauch in Volksschulen. 1. Heft f. die Mittelstufe. (Neudr.) (36 S.) 8°. Gütersloh, C. Bertelsmann ('06). — 20

Schäfer, Rekt. W.: Bilder f. den heimatkundlichen Anschauungsunterricht in den Schulen Niedersachsens. Gezeichnet v. Hugo Frdr. Hartmann. 3. Bild. Das Feld im Sommer. 77×106 cm. Farbdr. Mit Text. (8 S.) kl. 8°. Harburg, G. Elkan ('06).
Mit Leinw.-Rand u. Oesen 4 —

Scheel, Gymn.-Oberlehr. Dr. Willy: Lesebuch aus Gustav Freytags Werken. Ein Hilfsbuch f. den deutschen u. geschichtl. Unterricht an höheren Lehranstalten. Ausgewählt u. eingeleitet. 2. verm. u. durchgeseh. Aufl. (X, 219 S.) 8°. Berlin, Weidmann '06. Geb. 3 —

Schleimitz, Osw.: Aufsätze u. Diktate f. ländl. Fortbildungsschulen (3 Jahrgänge). (IV, 64 S. m. Formularen.) Lex. 8°. Meissen, Sächs. Schulbuchh. ('06). Geb. 1.80

Schneider, Hauptlehr. Emil: Lehrproben üb. deutsche Lesestücke. I. Bd. Für die Unterstufe. 3. Aufl. (VIII, 327 S.) gr. 8°. Marburg, N. G. Elwert's Verl. '06. 3.80; geb. bar 4.40

Schneiderhan, Joh.: Deutsches Lesebuch f. Volksschulen. 2. u. 3. Schulj. 4., verb. Aufl. (VIII, 159 S. m. Abbildgn.) 8°. Freiburg i/B., Herder ('06). — 60; geb. — 75

Schöningh's Ausgaben ausländischer Klassiker m. Erläuterungen. kl. 8°. Paderborn
ningh.
XI. Homer's Ilias nach der ersten Ausg. der deutschen Übersetzung v. Joh. Heinr. Vo
Schulgebrauch verkürzt u. eingerichtet v. Gymn.-Oberlehr. Dr. J. A. Kilb. (VIII, 166 S.)
n 1.30.

Schulausgaben, deutsche. Hrsg. v. Dr. J. Ziehen. kl. 8°. Dresden, L. Ehlermann.
Nr. 8 u. 9. Nibelungenlied, das. Hrsg. v. Realsch.-Oberlehr. Dr. G. Rosenhagen. 2. un
(192 S.) ('06.) Geb. in Leinw. 1.20.

Schulz, weil. Prov.-Schulr. Otto: Hand-Fibel. Bearb. v. Rekt. O. Janke u. Schulr. R. Stie
f. Berliner Schulen. Auf Grund der Schreiblese- u. Normalwortmethode nach phon
sätzen bearb. Mit Bildern v. Hans Krause, Ernst Schneck, Ludw. Richter u. a. (9
(104 S.) gr. 8°. Berlin, L. Oehmigke's Verl. '06. Geb
—— dasselbe. Bearb. v. Rekt. O. Janke. Ausg. F. Auf Grund der Schreiblese- u. No
methode nach phonet. Grundsätzen bearb. Mit Bildern v. Hans Krause, Ernst Sch
Richter u. a. (160 S.) gr. 8°. Ebd. '06. Geb

Spieser, J.: Die begriffliche Methode im ersten Leseunterricht. Ein Bericht. (8 S. m.
gr. 8°. Leipzig, K. G. Th. Scheffer '06.

Sprachlehre u. **Rechtschreibung** f. die Oberstufe. Schülerheft. 4. Aufl. (IV, 96 S.)
weiler, J. Bolze '06.

Stäbler, Institt.-Vorst. G.: Diktate f. untere Klassen der Gelehrten- u. Realschulen m.
lichen Anh. Für die Hand der Schüler bearb. u. methodisch geordnet. 9. Aufl. (2
Stuttgart, J. F. Steinkopf '06.

Steger u. **Wohlrabe,** Rektoren: Lesebuch f. Mittelschulen. 3. Tl. 3., nach der neuen Re
bericht. Aufl. (XII, 500 S.) gr. 8°. Halle, H. Schroedel '06.

Stutzer, Gymn.-Dir. Prof. **Emil: Kleiner Leitfaden f. den sprachlichen Unterricht in**
f. den deutschen. 2., **umgearb. Aufl.** (40 **S.**) 8°. **Berlin, Weidmann** '06.

Teey, Dr. F.: Aufgaben aus deutschen epischen u. lyrischen Gedichten. 3. Bdchn. D
der Glocke. 3., verb. Aufl. (IX, 146 S.) 8°. Leipzig, W. Engelmann '06.

Tesch, Sem.-Dir. P.: Deutsche Grammatik. Für Präparanden, Seminaristen u. Lehr
Wortformen-, Wortbildungs- u. Satzlehre. 3. Aufl. (IX, 270 S.) gr. 8°. Halle, H.
'06. 2.70; g

Trautermann, Lehr. K.: Mein Anschauungsunterricht. (VIII, 188 S.) gr. 8°. Go
Thienemann '06. 2.40; geb. in Lei

Übungsaufgaben zum Abriß der deutschen Sprachlehre v. Fachlehrern Nadel, Dr. Mi
Reidelbach, Dr. Roth, Schöttl, Dr. Stöckel. (40 S.) gr. 8°. München, E. Pohl '06.

Übungsstoff f. den deutschen Unterricht in den Vorschulen höherer Lehranstalten. (V
8°. Bremen, F. Leuwer '06.

Unterrichtsstoff f. die deutsche Grammatik u. Orthographie. Zum Gebrauch in Vor
in den unteren Klassen höherer Bürgerschulen u. Mädchenschulen zusammengestellt
der königl. Vorschule zu Berlin. 2 Tle. 5. Tauf. 8°. Berlin, C. Habel '06.
Einbde. je

1. (VIII, 216 S.) '06. 1.50. — 2. (VII, 308 S.) '06. nn 2.10.

Bockeradt, Gymn.-Dir. Dr. Heinr.: Praktische Ratschläge f. die Anfertigung des deutschen
auf den mittleren Klassen der höheren Lehranstalten in Regeln u. Beispielen. 2., v
(VI, 148 S.) 8°. Paderborn, F. Schöningh '06.

Von der Schule ins Leben. Lesebuch f. die Sonntagschulen der Reg.-Bezz. Oberbayern
bayern u. Schwaben u. Neuburg. Bearb. v. mehreren Schulmännern. 2. Aufl.
VIII S. m. Abbildgn.) 8°. München, C. A. Seyfried & Co. ('06). — 80; ge

c. Rechnen, Mathematik, Naturlehre.

Ackermann, Bürgersch.-Lehr. H.: Der Schulgarten der Wilhelm-Ernst-Schule in Eisen
Beitrag zur Schulgartenfrage. Mit 1 Taf. u. 8 Abbildgn. im Text. (V, 47 S. m.
u. 1 Plan.) 8°. Wiesbaden, R. Bechtold & Co. '06.

Bieler, Mittelsch.-Rekt. Dr. Alb.: Arithmetisches Lehr- u. Übungsbuch f. Knaben-Mitt
Nach Prof. H. Müllers mathemat. Unterrichtswerk hrsg. (Heinr. Müllers mathema
richtswerk.) gr. 8°. Leipzig, B. G. Teubner.
1. Tl. Bis zu den Gleichungen 2. Grades m. mehreren Unbekannten einschließlich. (VI, 160 u.
Geb. 1.60. — 2. Tl. Reihenlehre, Zinseszins-Rechnung u. Anfangsgründe der Trigonom
S. 163—194 u. 6 S.) '06. — 40.

Bieler, Mittelsch.-Rekt. Dr. Alb.: Rechenbuch f. Knaben-Mittelschulen. Im Anschluß an da

mat. Unterrichtswerk v. Prof. H. Müller hrsg. I. Tl.: Für die 4 unteren Klaſſen. 4 Hefte. 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. Je — 50

1. Zahlenkreiſe von 1 bis 10, von 1 bis 20 u. zum Tl. von 1 bis 100. (IV, 52 S.) — 2. Zahlenkreiſe von 1 bis 100 u. zum Tl. von 1 bis 1000. (IV, 56 S.) — 3. Zahlenkreis von 1 bis 1000 u. ſeine Erweiterung bis zu den Millionern. (IV, 52 S.) — 4. Das Rechnen im unbegrenzten Zahlenraum. Einführung in das Rechnen m. mehrfach benannten Zahlen. (IV, 52 S.)

Block, Realſch.-Dir. C.: Lehr- u. Übungsbuch f. den planimetriſchen Unterricht an höheren Schulen. 2. Tl.: Unter-Tertia. (III u. S. 71—129 m. Fig.) gr. 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. Geb. — 80

Bode, Schulvorſt. C., u. Sem.-Lehr. W. **Oeding:** Methodik des naturkundlichen Unterrichts. Naturgeſchichte v. B. u. Naturlehre v. Oe. (Methodik des Volks- u. Mittelſchulunterrichts. In Verbindg. m. namhaften Schulmännern u. unter Mitwirkg. des Geh. Reg.-R. E. Friedrich hrsg. v. Herm. Gehrig.) (VI, 80 S.) gr. 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. 1 —

Boerner, Realgymn.-Dir. Dr. H.: **Physikaliſches Unterrichtswerk f. höhere Lehranſtalten ſowie zur Einführung in das Studium der neueren Physik in 2 Stufen. Vorſchule der Chemie u. Mineralogie zum Gebrauche bei dem Unterrichte in der Chemie u. Mineralogie an Gymnaſien u. Progymnaſien, ſowie bei dem propädeut. Unterrichte in der Chemie u. Mineralogie an Realgymnaſien u. Realprogymnaſien. Mit 28 in den Text gedr. Abbildgn. 3. Aufl.** (X, 80 S.) gr. 8°. **Berlin, Weidmann '06.** Geb. 1.50

Braune, Kreisſchulinſp. A.: Raumlehre f. Volks-, Bürger- u. Fortbildungsſchulen, ſowie f. Präparanden-Anſtalten. Nach method. Grundſätzen bearb. Bearb. v. Sem.-Lehr. F. Skorczyk. 8. verb. Aufl. (V, 96 S. m. 143 Fig.) gr. 8°. Halle, H. Schroedel '06. Geb. nn — 90

—— Der Rechenunterricht in der Volksſchule. Ein method. Handbuch f. Seminariſten u. Lehrer. Neubearb. v. Präparanden-Anſt.-Vorſt. A. Großmann. 6. Aufl. (IX, 213 S.) gr. 8°. Ebd. '06. 2.70; geb. n 3.20

Buſemann, Sem.-Lehr. L.: Hilfsbuch f. den Chemieunterricht in Seminaren. Eine Chemie des tägl. Lebens. 3. verb. u. verm. Aufl. Nach den neuen Lehrplänen bearb. (183 S. m. Abbildgn.) gr. 8°. Leipzig, Dürr'ſche Buchh. '06. Geb. 2.20

Büttner, A.: Anleitung f. den Rechen- u. Raumlehre-Unterricht in der Volksſchule. Ein method. Handbuch. 21., verm. u. verb. Aufl. (368 S.) gr. 8°. Leipzig, F. Hirt & Sohn '06. Geb. 3.50

Cabjolsky, Lehr. Gottfr.: Das Einmaleins in Zahlbildern. Ein Hilfsmittel f. den Rechenunterricht. (20 u. 3 S.) 8°. Gumbinnen, C. Sterzel '06. — 50; Schülerausg. (3 S.) 10 Stück — 50: Schulausg., 2 Wandtafeln auf Leinw. m. Stäben 4 —

Dennert, Pädagog.-Oberlehr. Dr. E.: **Das chemiſche Praktikum. Ein kurzer Leitfaden f. Schule u. Selbſtunterricht. 3. verb. u. verm. Aufl.** (64 S.) 8°. **Hamburg, L. Voss '06. Kart. u. durchſch.** 1 —

Duisberg, Prof. Dr. C.: **Der chemiſche Unterricht an der Schule u. der Hochſchulunterricht f. die Lehrer der Chemie.** (48 S.) 8°. **Leipzig, O. Spamer '06.** — 80

Ebeling, Oberrealſch.-Oberlehr. Prof. Dr. **Max: Lehrbuch der Chemie u. Mineralogie f. höhere Lehranſtalten. 1. Tl.: Unorganiſche Chemie. 2. Aufl.** (IX, 345 S. m. 376 **Abbildgn.**) gr. 8°. **Berlin, Weidmann '06. Geb.** 3.80

Elsner, A., u. R. **Seydler,** Sem.-Lehrer: Der Rechenunterricht in der Volksſchule. Im Anſchluß an Dorns Rechenhefte bearb. gr. 8°. Breslau, H. Handel.

1. Tl. Der Rechenunterricht auf der Unter- u. Mittelſtufe. 4. Aufl. (VI, 197 S.) '06. 2.20; geb. n 2.60.

Felgner, Oberlehr. Rob.: Was ich in der Geometrie-Stunde gelernt habe. Wiederholungsbuch f. Schüler einfacher Volksſchulen. Mit vielen Zeichngn. (40 S.) 8°. Dresden, A. Huble '06. — 30

Fuß, Konr.: Lehrbuch der Buchſtabenrechnung u. Algebra f. den Schul- u. Selbſtunterricht. 5., verb. u. verm. Aufl. (XI, 317 S.) gr. 8°. Nürnberg, F. Korn '06. 3 —; geb. n 3.50

—— Der erſte Unterricht in der Naturgeſchichte. Ein method. Handbuch f. Haus u. Schule. Mit vielen Beobachtungs- u. Übungsaufgaben. 5., verb. Aufl. (XVI, 469 S.) gr. 8°. Ebd. '06. 3.50; geb. n 4 —

Grimsehl, Prof. E.: **Ausgewählte phyſikaliſche Schülerübungen.** (III, 42 S. m. Abbildgn.) gr. 8°. **Leipzig, B. G. Teubner** '06. — 80

Groh, Prof. Herm.: Aufgaben f. den Rechenunterricht an Klaſſe III höherer Lehranſtalten. Nebſt e. Anh. zum Kopfrechnen. 2., neubearb. Aufl. (IV, 95 S.) 8°. Stuttgart, W. Kohlhammer '06. Kart. 1 —

Handel, Realgymn.-Prof. Dr. Otto: Elementar-ſynthetiſche Kegelſchnittslehre. Mit zahlreichen Übungsaufgaben. Zum Gebrauch von höheren Lehranſtalten bearb. 3. verb. Aufl. (VIII, 93 S. m. 61 Fig.) 8°. Berlin, Weidmann '06. Kart. 1.60

Häuselmann, J.: Kleine Farben-Lehre f. Volks- u. kunstgewerbliche Fortbildungsschulen. 2., unveränd. Aufl. Mit 2 Farbentaf. u. 3 Holzschn. (36 S.) 8°. Zürich, Art. Institut Orell Füssli ('06). 1.50

Höfler, Prof. Dr. Alois: Naturlehre f. die unteren Klassen der Mittelschulen. Verf. unter Mitwirkg. v. Oberrealsch.-Proff. weil. DD. Eduard Maiß u. Gust. Schilling. Mit 290 Holzschn., 3 farb. Fig., 1 lith. Sterntaf. u. e. Anh. v. 140 Denkaufgaben. 4. verb. Aufl. (VI, 194 S.) gr. 8°. Wien, C. Gerold's Sohn '06. Geb. 2.60

Höfler, Alois: Vorschläge zu e. zeitgemässen Umgestaltung des mathematischen Unterrichts an den österreichischen Gymnasien u. Realschulen. Im Auftrage der deutschen Mittelschule in Prag erstattet. [Aus: „Ztschr. f. mathemat. u. naturwissenschaftl. Unterr."] (III, 15 S.) gr. 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. — 40

John, Geo., u. Rud. **Sachsse**, Oberlehrer DD.: Lehrbuch der Chemie. Für höhere Lehranstalten bearb. Kleine Ausg. (VIII, 334 S.) gr. 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. Geb. 3 —

Kleiber, Reallehr. Joh.: Lehrbuch der Physik. Zum Gebrauch an realist. Mittelschulen bearb. Mit 500 Fig., 4 Spektralbildern, vielen durchgerechneten Musterbeispielen u. zahlreichen Aufgaben samt Lösgn. 5. Aufl. (VIII, 388 S.) 8°. München, R. Oldenbourg '06. Geb. nn 4 —

—— u. Techn.-Oberlehr. Dr. B. **Karsten**: Lehrbuch der Physik. Zum besond. Gebrauche f. techn. Lehranstalten, sowie zum Selbststudium. Mit zahlreichen Fig., durchgerechneten Musterbeispielen u. Übungsaufgaben samt Lösgn. 3. Aufl. (VIII, 366 S.) 8°. Ebd. '06. Geb. nn 4 —

Klunzinger, Präp.-Anst.-Oberlehr. Karl: Rechenaufgaben aus den Schulaspirantenprüfungen 1902—06. (Neue Folge.) Als Fortsetzg. der 2×1000 Aufgaben gesammelt. (56 S.) 8°. Stuttgart, A. Lung '06. — 65

Köstler, Prof. H.: Leitfaden der ebenen Geometrie f. höhere Lehranstalten, neu hrsg. v. Prof. A. Holtze. Mit vielen in den Text gedr. Zeichngn. 8°. Halle, L. Nebert.

1. Heft. Kongruenz. 6., teilweise umgearb. Aufl. (86 S.) '06. Kart. 1.35. — 3. Heft. Ähnlichkeitslehre. 4., vielfach umgearb. Aufl. (108 S.) '06. Kart. 1.50.

Kraus, Sem.-Prof. Konr.: Experimentierkunde. Anleitung zu physikal. u. chem. Versuchen in Volks- u. Bürgerschulen u. Fortbildungsschulen. (V, 353 S. m. 503 Abbildgn.) gr. 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn '06. 4.20; geb. 4.50

—— u. Realgymn.-Oberlehr. Prof. Dr. H. **Böttger**: Grundriß der Chemie f. Lehrer- u. Lehrerinnen-Seminarien u. verwandte Lehranstalten. 3. Aufl. (196 S. m. 62 Holzschn.) gr. 8°. Leipzig, A. Pichler's Wwe. & Sohn '06. Geb. 1.70

—— u. Bürgerschullehr. Jos. **Deisinger**: Naturlehre f. Bürgerschulen. I. Stufe f. die 1. Klasse. (IV, 92 S. m. 127 Abbildgn.) 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn '06. Geb. bar 2.80

Küffner, Ed., u. Alois J. **Ruckert**: Rechenbuch f. die Volksschule, unter Mitwirkg. erfahrener Schulmänner. Ausg. A in 7 Heften. 8°. Würzburg, F. X. Bucher.

7. Schülerheft. Allgemeine Wiederholung u. Erweiterung des großen Zahlenraumes. Erweiterung der Flächen- u. Körperberechng. u. der bürgerl. Rechnungsarten. Wiederholung nach Sachgebieten. Prüfungsaufgaben. 3. verb. Aufl. (52 S. m. Fig. u. 1 Taf.) ('06.) — 20.

—— —— dasselbe. Ausg. B in 4 Heften. 8°. Ebd.

4. Schülerheft. Flächen- u. Körpermaße u. Erweiterung der Dezimalzahlen. Nichtdezimale Maße. Bruchzahlen. Schlußrechnungen. Bürgerliche Rechnungsarten. Wiederholung. Anh.: Vermischte Aufgaben u. Versicherungswesen. 3. Aufl. (72 S. m. Fig. u. 1 Taf.) ('06.) nn — 25.

—— —— dasselbe. 7. Lehrerheft. Lösungen sachl. Angaben nebst ergänz. Übungsstoff. (32 S.) 8°. Ebd. ('06). — 60

Kurpiun, Bergsch.-Lehr. R.: Lehr- u. Übungsbuch f. das Rechnen in Bergschulen, Bergvorschulen u. bergbaulichen Fortbildungsschulen, sowie zum Selbstunterricht. (183 S.) gr. 8°. Tarnowitz, A. Kothe '06. 2 —; geb. 2.50

Lichtblau, Sem.-Oberlehr. W., u. Sem.-Lehr. B. **Wiese**: Rechenbuch f. Lehrerbildungsanstalten. (In 2 Tln.) I. Tl. in 3 Heften: Für Präparandenanstalten. 2. Heft. Der Rechenstoff f. die zweite Klasse. Ergebnisse. (18 S.) 8°. Breslau, F. Hirt '06. — 75

May, Kreisschulinsp. Frz.: Methodik der Naturkunde auf Grund der Reformbestrebungen der Gegenwart m. Anschluß v. mehreren Lehrproben. 3., verm. u. verb. Aufl. (XI, 196 S.) gr. 8°. Düsseldorf, L. Schwann '06. 2.40; geb. 2.80

Mineraloge, der kleine. 40 Vorlagen zur Selbstanfertigg. v. Kristallmodellen. (40 Taf. m. IV S. Text.) gr. 4°. Berlin, D. Dreyer & Co. ('06). In Mappe 3 —

Müller's, Heinr., mathematisches Unterrichtswerk. 8°. Leipzig, B. G. Teubner.

I. Abtlg. Zwerger, Gymn.-Prof. Dr. M.: Die Mathematik auf den Gymnasien u. Realschulen. In Verbindg. m. dem Verf. f. bayer. Lehranstalten hrsg. 1. Tl.: Lehraufgabe der 5. u. 6. Gymnasial-, bez. der 3. u. 4. Realschulklasse. (VI, 138 S. m. Fig.) '06. Geb. 1.60. — I. Abtlg. 2. Tl. Dasselbe. 2. Tl.: Lehraufgabe der 7. u. 8. Gymnasial-, bez. der 5. u. 6. Realschulklasse. (VI, 162 S. m. Fig.) '06. Geb. 2 —. — II. Abtlg. Zwerger, Gymn.-Prof. Dr. M.: Sammlung v. Aufgaben aus der

Arithmetik, Trigonometrie u. Stereometrie. Im Anschluß an die Tle. A I u. A II der Müller u. Kutnewskyschen Aufgabensammlg. u. in Verbindg. m. den Verff. f. bayer. Lehranstalten hrsg. (VIII, 276 S.) '06. Geb. 2.60.

Müller, Heinr., u. Prof. Realsch.-Oberlehr. M. **Kutnewsky**: Sammlung v. Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie u. Stereometrie. Ausg. **A**, f. Gymnasien u. Progymnasien. 1. Tl. 4. Aufl. (**VII**, 237 S.) gr. 8°. Leipzig, B. G. Teubner '06. Geb. 2.20

—— —— dasselbe. Ausg. **B**, f. reale Anstalten u. Reformschulen. 1. Tl. 4. Aufl. (**VIII**, 301 S.) gr. 8°. Ebd. '06. Geb. 2.80

Müller, P., u. J. A. **Völker**: Naturlehre. Ein Wiederholungsbuch f. die Hand der Schüler. 3. durchgesehene Aufl. Nach der neuen Rechtschreibg. (99 S. m. 126 Abbildgn.) gr. 8°. Gießen, E. Roth ('06). — 50

Neumann, Schulr. Gymn.-Prof. Ant.: **Resultate zur Aufgabensammlung in Močniks Lehrbuch der Arithmetik u. Algebra f. die oberen Klassen der Gymnasien.** (85 S.) 8°. **Wien, F. Tempsky** '06. **Kart.** 1.20

Petri u. Gieseler, Sem.-Lehrer: Warum u. wie sind die Kinder zum selbständigen Bilden u. Lösen der Rechenaufgaben, welche ihnen das spätere Leben stellt, anzuhalten? (Eine Ergänzg. zu jeder Rechenmethodik.) 2. Aufl. (155 S.) 8°. Arnsberg, J. Stahl '06. Geb. 1.60

Rechenbuch f. Volksschulen. Hrsg. v. Schulmännern des Vogtlandes. 4. Heft. Dezimalzahlen u. Brüche. (36 S.) 8°. Plauen, A. Kell '06. nn — 25

Rechenbuch f. Volks-, Mittel- u. höhere Mädchenschulen. Hrsg. vom württ. evang. Lehrer-Unterstützungsverein. Schülerausg. 1. Tl.: Unterstufe. 2. Aufl. (48 S.) 8°. Stuttgart, A. Bonz & Co. '06. bar nn — 25

Reidt, weil. Gymn.-Prof. Dr. Frdr.: Anleitung zum mathematischen Unterricht an höheren Schulen. 2. Aufl. Rev. u. m. Anmerkgn. versehen v. Oberrealsch.-Dir. Dr. Heinr. Schotten. (**XIV**, 269 S. m. Fig.) 8°. Berlin, G. Grote '06. 4 —

Reinhard, päd. Experte Ph.: Mündliche u. schriftliche Rechnungen aus den Rekrutenprüfungen u. zur Vorbereitung auf dieselben. — **Calcul oral. Calcul écrit. Recueil de problèmes posés aux examens de recrues et destinés à servir de préparation aux dits examens.** Je Serie E (Note 4—1). (In deutscher u. französ. Sprache.) (Je 32 Bl.) qu. 16°. Bern, A. Francke ('06). Je — 35

Ritthaler, Lehr. Ant.: Praxis des grundlegenden Rechenunterrichts. II. Tl. (Zahlenraum bis 100.) (XI, 148 S.) gr. 8°. Halle, H. Schroedel '06. 2 —; geb. 2.40

Rothe, Lehr. E. F.: Aufgaben f. das Rechnen in der Fortbildungsschule m. besond. Berücksicht. der Bäckerfachklassen. (52 S.) 8°. Meißen, H. W. Schlimpert '06. — 50

Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen. Hrsg. v. Otto Schmeil u. W. B. Schmidt. II. Bd. Lex. 8°. **Leipzig, B. G. Teubner.**

7. Heft. Henkler, 1. Sem.-Lehr. Paul: **Der Lehrplan f. den Unterricht in Naturkunde. Historisch u. kritisch betrachtet.** (IV, 44 S.) '06. 1 —

Sassenfeld, Gymn.-Oberlehr. Prof. Dr. Jos.: Hauptsätze der Elementar-Mathematik f. das Gymnasium m. Aufgaben-Sammlung. 2. Aufl. Oberstufe m. den Lehraufgaben f. Sekunda u. Prima, nebst 98 Fig. (**VIII**, 232 S.) gr. 8°. Trier, F. Lintz '06. 3.10; geb. n 3.80

Schellhorn, Prof. Dr. O.: Planimetrische Beweise, m. Anh.: Algebraische Regeln. Lehrbuch f. den Schulgebrauch u. zum Selbstunterricht, hauptsächlich aber f. die Vorbereitg. der Schüler auf die Lehrstunden bis Untersekunda. (IV, 114 S. m. Fig.) 8°. Essen, G. D. Baedeker '06. Geb. 1.60

Sternstein, Lehr. C.: **Die Elektrizität im Dienste des Menschen, zugleich Begleitwort u. Erläuterg. zu des Verf. elektrotechn. Wandtafeln I—VI** (1. Tl.). 2. Aufl. (VIII, 42 S. m. Abbildgn.) gr. 8°. **Magdeburg, Creutz** '06. 1 —

Teupser, Lehr. Karl: Methodische Lehrgänge des elementaren Rechenunterrichtes. Vorstufe. Der Zahlenraum 1 bis 10. (35 S.) gr. 8°. Leipzig, A. Hahn '06. — 60

Tilger, Rekt. F., u. Sem.-Lehr. O. **Pfundt**: Rechenbuch f. Fortbildungsschulen. Im Anschlusse an die Rechenbücher v. Sulzbacher, Pfundt u. Reinemann bearb. (V, 106 S.) 8°. Neuwied, Heuser's Verl. ('06). Kart. bar — 80

Twiehausen, Odo (Kreisschulinsp. Dr. Thdr. Krausbauer): Naturgeschichte I. Der naturgeschichtl. Unterricht in ausgeführten Lektionen. (In 5 Abtlgn.) Nach den neuen method. Grundsätzen f. Behandlg. u. Anordng. (Lebensgemeinschaften) bearb. I. Abtlg.: Unterstufe. 9. verb. Aufl. (VI, 268 S.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '06. 2.80; geb. n 3.40

Twiehausen, Kreisschulinsp. Odo (Dr. Thdr. Krausbauer): Naturgeschichte B. Der naturgeschichtl. Unterricht in ausgeführten Lektionen. (In 2 Abtlgn.) Nach den neuen method. Grundsätzen f. Behandlg. u. Anordng. (Lebensgemeinschaften) f. einfache Schulverhältnisse bearb. 1. Tl.: Botanik u. Mineralogie. 2. verb. Aufl. (XVI, 304 S.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '07. 3 —; geb. n 3.60

Voigt, Oberrealsch.-Oberlehr. Dr. **Alb.: Lehrbuch der Pflanzenkunde f. den Unterricht an höheren Schulen, sowie f. die erste selbständige Fortbildung der in den Anfangsgründen der Pflanzenkunde geschulten Jugend.** 1. Tl. 8°. **Hannover, Hahn.** Geb. 1.80;

Geleitschrift dazu: Die botanischen Schülbücher. (34 S.) Unentgeltlich.

1. Tl. Die höheren Pflanzen im allgemeinen od. die Pflanze, ihre Werkzeuge nach Beruf u. Herkunft u. ihre Lebensgeschichte. (VII, 225 S. m. Zeichenblock.) '06. Geb. 1.80.

Wallentin, Reg.-R. Realsch.-Dir. i. R. Dr. **Frz.: Methodisch geordnete Sammlung v. Beispielen u. Aufgaben aus der Algebra u. allgemeinen Arithmetik f. die oberen Klassen der Mittelschulen, Lehrer-Bildungsanstalten u. anderen gleichstehenden Lehranstalten.** 6. Aufl. (IV, 292 S.) gr. 8°. Wien, C. Gerold's Sohn '06. Geb. 3.80

Wilk, Schuldir. Dr. **E.: Formenkunde f. Volks- u. Mittelschulen. Ausg. I. Anleitung f. Lehrer u. zum Gebrauche in Seminarien.** 2. durchgeseh. Aufl. (5—9. Tauf.) (52 S. m. 28 Fig.) gr. 8°. Dresden, Bleyl & Kaemmerer '06. — 80

—— dasselbe. Ergebnis- u. Aufgabenhefte f. die Hand der Schüler. 3. verm. u. verb. Aufl. (13—20. Tauf.) (39 S. m. 87 Fig.) gr. 8°. Ebd. ('06). — 40

—— Geometrie der Volksschule. (Formenlehre.) Neubearbeitung v. A. Pickel's Geometrie. Ausg. II. Ergebnis- u. Aufgabenheft f. die Hand der Schüler. 34—36. Aufl. (149—164. Tauf. (48 S. m. 109 Fig.) gr. 8°. Ebd. ('06). — 40

Wolf, Schuldir. Frdr. Christ.: **Praktische Geometrie f. den Schul- u. Selbstunterricht.** Nach den Grundsätzen der Anschaug. u. Konzentration in genet. Stufenfolge aufgebaut u. unter besond. Berücksicht. der prakt. Bedürfnisse bearb. 3. Heft. 2. verb. Aufl. (56 S. m. 47 Fig.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '06. — 40

Zeißig, Fortbildgsch.-Dir. **Ernst: Naturlehre f. Fortbildungsschulen. Merkstoff f. die Hand der Schüler.** (28 S.) 8°. Meißen, H. W. Schlimpert '06. — 25

d. Geschichte, Erdbeschreibung.

1. Bücher.

Atzler, Sem.-Lehr. Alois: **Quellenstoffe u. Lesestücke f. den Geschichtsunterricht in Lehrerseminaren. Gesammelt u. erläutert. I. Bd.: Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des 30jähr. Krieges.** 2., verb. Aufl. (VIII, 302 S.) gr. 8°. Paderborn, F. Schöningh '06. 2.50

Beck, Sem.-Dir. Reg.- u. Schulr. D. A. K., u. Sem.-Dir. Jos. **Dahmen,** DD.: **Lehrbuch f. den Geschichtsunterricht in Lehrerbildungsanstalten.** (In 3 Tln.) Mit zahlreichen Abbildgn. zur Kultur- u. Kunstgeschichte. gr. 8°. Breslau, F. Hirt.

1. Tl. Hilfsbuch f. den Geschichtsunterricht in Präparandenanstalten. Auf Grund des Lehrplans vom 1. VII. 1901 bearb. Mit 1 Taf. „Dorisches Gebälk" in Farbendr., 8 Kartenskizzen im Text u. e. Anh. v. 99 Abbildgn. in Schwarzdr. 3., durchgesch. Aufl. (XVI, 359 u. Bilderanh. 52 S.) '06. Geb. 3.50.

Cassian's Weltgeschichte f. höhere Mädchenschulen, Fortbildungskurse u. Lehrerinnen-Bildungsanstalten m. besond. Berücksicht. der Geschichte der Frauen. Neubearb. v. Töchtersch.- u. Sem.-Dir. Ph. Beck. 1. Tl. Geschichte des Altertums. 7. Aufl. Mit 4 Karten. (IV, 310 S.) gr. 8°. Leipzig, H. Bredt '06. 2.60; geb. n 3.10

Dilcher, A., W. **Schwarzhaupt,** G. **Walther,** Rektoren: **Erdkunde f. Volksschulen. Ausg. B. Nach Landschaftsgebieten bearb. Mit erläut. Skizzen.** (VIII, 104 S.) 8°. Frankfurt a/M., Kesselring ('06). Kart. — 60

Doiwa, Joh.: **Kleine Heimatkunde v. Niederösterreich. Ein Wiederholungsbüchlein f. Volksschüler. Mit 5 Kartenskizzen, 19 Ansichten aus Niederösterreich u. e. doppelseit. Titelbilde.** 2. Aufl. (33 S.) 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn '06. bar — 40

Ebbecke's, Frdr., **Landschafts- u. Kulturbilder aus dem deutschen Osten. Hrsg. v. Rekt. H. Schwochow. I. Serie. 1—3. Blatt. Je 98×72 cm. Farbdr. Lissa, F. Ebbecke ('06).**

Roh od. auf starkem Pap. m. Leinw.-Rand u. Oesen je 4 —; auf Leinw. m. Stäben je 6 —; Subskr.-Pr. f. die Serie v. 5 Blatt bar 15 —; bezw. 25 —

1. Rathaus der Stadt Posen, nach e. Aquarell v. Oberlehr. Beyer. Mit Text (f. Subskribenten unentgeltlich). (7 S.) 8°. — 2. Warthe bei Unterberg, nach e. Aquarell v. Curt Topel. — 3. Dritte Bromberger Schleuse, nach e. Aquarell v. Curt Topel.

Fiedler, Gewerbesch.-Prof. Rud.: **Historisches Hilfsbuch f. die Maturitäts-Prüfung. Zur Wiederholg. der allgemeinen u. österreich. Geschichte m. besond. Berücksicht. der Kulturgeschichte f. Abiturienten der österreich. Mittelschulen, Lehrerbildungsanstalten u. Fachschulen.** 3., verm. Aufl. (III, 110 S.) gr. 8°. Wien, F. Deuticke '06. 1.25

Fischer u. **Geistbeck:** Erdkunde f. höhere Schulen. 6 Tle. 8°. München, R. Oldenbourg. Kart. nn 4.30

1. Geographische Grundbegriffe. Übersicht der Länderkunde. Mitteleuropa, insbesondere das Deutsche Reich. (82 S. m. Abbildgn. u. 4 farb. Taf.) ('06.) nn — 70. — 2. Europa ohne das Deutsche Reich. (V, 80 S. m. Abbildgn. u. 4 farb. Taf.) ('06.) nn — 75. — 3. Die außereuropäischen Erdteile. Die deutschen Kolonien. (II, 92 S. m. Abbildgn.) ('06.) nn — 65. — 4. Länderkunde des Deutschen Reiches.

(II, 93 S. m. Abbildgn.) ('06.) nn — 70. — 5. Länderkunde v. Europa. Wiederholungskurs. Die wichtigsten Handels- u. Verkehrswege der Jetztzeit. Elementare mathemat. Geographie. (IV, 89 S. m. Abbildgn.) ('06.) nn — 70. — 6. Länderkunde der außereuropäischen Erdteile (Wiederholungskurs). Vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- u. Handelswege bis zur Gegenwart. Allgemeine (phys.) Erdkunde. (II, 105 S. m. Abbildgn.) ('06.) nn — 80.

Froning, Prof. Dr. R., u. Dir. J. **Wewer:** Geschichte f. die Mittelschulen der Stadt Frankfurt am Main. Mit 7 Geschichtskarten. Ausg. C 1: Für konfessionell gemischte Schulen. 2. Aufl. (IV, 271 S.) 8°. Frankfurt a. M., Kesselring '06. Geb. nn 2.50

—— —— dasselbe. Ausg. C 2: Für evangel. Schulen. Bearb. v. Prof. Dr. R. Froning. 2. Aufl. (IV, 284 S.) 8°. Ebd. '06. Geb. nn 3 —

—— —— dasselbe. Ausg. C 3: Für kathol. Schulen. Bearb. v. Dir. J. Wewer. 2. Aufl. (IV, 274 S.) 8°. Ebd. '06. Geb. nn 3 —

Geistbeck, Dr. A., u. Fr. **Engler: Geographische Typenbilder.** 1., 3. u. 6. **Taf. (Neue Aufl.)** Farbdr. **Mit Text. (Je 4 S. m. 1 Abbildg.)** gr. 8°. **Dresden, A. Müller-Fröbelhaus.** Je 5 —; **auf Pappe m. Rand u. Oesen je** 5.20; **auf Leinw. m. Stäben je** 8.20

1. Das Wettersteingebirge, e. Hochgebirgskette. Typus der nördl. Kalkalpen. 75×108,5 cm. ('06.) — 3. Aus dem Berninamassiv. Typus der Zentralalpen. 77×108 cm. ('06.) — 6. Das Ermstal bei Urach. Typus der schwäb. Juralandschaft. 77,5×107,5 cm. ('06.)

Gomolla, Hauptlehr.: Heimatkunde des Kreises Lublinitz. Beilage zur Flemmingschen Schulkarte des Kreises Lublinitz. (12 S.) kl. 8°. Glogau, C. Flemming ('06). — 10

Heidlas, Lehr. Frz. Jos.: Die historisch denkwürdigen Orte Böhmens. Eine Sammlg. f. Lehrer zur Belebg. des Unterrichtes in der Geographie u. Geschichte. 2., verm. Aufl. (32 S.) 8°. Prag, (G. Neugebauer) ('06). — 40

Heinze, Sem.-Lehr. †W.: Die Geschichte f. Lehrerbildungsanstalten. (4 Tle.) Weiter bearb. v. Sem.-Lehr. Herm. Rosenburg. 8°. Hannover, C. Meyer.

2. Tl. Deutsche Geschichte bis 1648. 4., verb. Aufl. Mit 5 Bildertaf. zur Kunstgeschichte. Für die III. Seminarklasse. (VIII, 247 S.) '06. Geb. 2.50.

Heßler, Rekt. Carl: Heimatskunde der Prov. Hessen-Nassau. 2. Aufl. (68 S. m. 41 Abbildgn.) gr. 8°. Marburg, N. G. Elwert's Verl. '06. — 60

Hoffmann, Lehr. G.: Heimatkunde des Kreises Namslau. Beilage zur Flemmingschen Schulkarte des Kreises Namslau. (19 S.) kl. 8°. Glogau, C. Flemming ('06). — 10

Jaenicke's, Dir. Dr. Herm., Geschichtswerk f. höhere Lehranstalten. 5. Lehrbuch der Geschichte f. die oberen Klassen. 1. Tl.: (Für Obersekunda.) Das Altertum. Mit 1 Zeittaf. 4., verb. Aufl. (VIII, 213 S.) 8°. Berlin, Weidmann '06. Geb. 2.80

Kauffmann, weil. Sem.-Oberlehr. Karl, Oberlehr. Johs. **Berndt** u. Sem.-Dir. Walth. **Tomuschat:** Geschichtsbetrachtungen. Hilfsbuch f. den Geschichtsunterricht insbesondere in Lehrerseminaren u. f. die Fortbildg. des Lehrers. 2. Bd. Vom westfäl. Frieden bis auf unsere Zeit. (VIII, 400 S.) gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. '06. 4 —; geb. 4.20

Kirchhoff, Alfr., u. Siegm. **Günther,** Proff. DD.: **Didaktik u. Methodik des Geographie-Unterrichts (Erdkunde u. mathemat. Geographie).** 2., **durchgeseh. u. ergänzte Aufl.** [**Aus: „Dr. A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre f. höh. Schulen".**] (VI, 47 S.) gr. 8°. **München, C. H. Beck** '06. 3 —; **geb. in Leinw.** 4 —

Kornrumpf, Schuldir. Ernst: Methodisches Handbuch f. den deutschen Geschichtsunterricht in der Volksschule. (In 3 Tln.) 1. Tl.: Deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters. 2., verm. Aufl. (XX, 338 S.) gr. 8°. Leipzig, F. Brandstetter '06. 4.50; geb. n 5 —

Kretschmann, Rekt. O., u. Lehr. L. **Eisenhauer:** Heimatkunde (Naturdenkmäler, sagenhaftes u. geschichtliches) v. Vetschau u. Umgebung. Anh.: Der Kreis Kalau. Zusammengestellt u. bearb. (67 S.) 8°. Potsdam, A. Stein '06. — 60

Leite, R.: Erläuterungen zu F. Hirts Bilderschatz zur Länder- u. Völkerkunde. Für Haus u. Schule bestimmt u. hrsg. 3., **durchgeseh. Aufl.** (VIII, 107 S.) gr. 8°. **Leipzig, F. Hirt & Sohn** '06. **Geb.** 1.50

Luckenbach, Gymn.-Prof. Dr. H.: **Kunst u. Geschichte. Mit Unterstützg. des grossh. bad. Ministeriums der Justiz, des Kultus u. Unterrichts u. des grossh. bad. Oberschulrats hrsg.** 1. **Tl. Abbildungen zur alten Geschichte.** 6. **verm. Aufl.** (112 **S. Abbildgn. u. Text.**) Lex. 8°. **München, R. Oldenbourg** '06. nn 1.60; **kart.** 1.90

May, Lehr. Rich.: Heimatkunde des Stadt- u. Landkreises Görlitz. Beilage zur Flemmingschen Schulkarte des Kreises Görlitz. 1—3. Taus. (40 S.) 8°. Glogau, C. Flemming ('06). — 25

Müller, P., u. J. A. **Völker:** Geschichte. Ein Wiederholungsbuch f. die Hand der Schüler. 3. Aufl. Nach der neuen Rechtschreibg. (136 S. m. 54 Abbildgn. u. 4 farb. Karten.) gr. 8°. Gießen, E. Roth ('06). — 60; geb. n — 75

Nehring, Hauptlehr. L.: Kurzgefaßte Landeskunde der Prov. Ostpreußen. Ein Merk- u. Wiederholungsbuch f. die Hand der Volksschüler. 2. verb. Aufl. (8 S.) 8°. Braunsberg, E. Bender '06. — 10; m. farb. Karte — 15

Retoliczka, weil. Rat em. Landesschulr. Prof. Dr. E.: Leitfaden der Weltgeschichte f. die Oberklassen der Volksschulen u. f. Bürgerschulen. 36. verb. Aufl. (IV, 133 S.) 8°. Wien, A. Pichler's Wwe & Sohn '06. Kart. 1.20

Neubauer, Gymn.-Dir. Dr. Frdr.: Geschichtliches Lehrbuch f. höhere Mädchenschulen. 2 Tle. 3. Aufl. (6—8. Tauf.) gr. 8°. Halle, Buchh. des Waisenhauses. Geb. 4.80
1. Geschichte des Altertums. Mit 4 Karten. (VI, 110 S.) '06. 1.80. — 2. Deutsche Geschichte. Mit 6 Karten. (VIII, 302 S.) '06. 3 —

Oehlmann, Dir. Prof. Dr. E.: Erläuterungen f. die schulmäßige Behandlung des Hirtschen Anschauungsbildes „Die Hauptformen der Erdoberfläche". 3., durchgeseh. u. erweit. Aufl. (23 S. m. 8 Fig. u. 2 Taf.) gr. 8°. Breslau, F. Hirt '06. — 50

Paschke, Lehr. Paul: Die vorgeschichtlichen Wandtafeln f. Westpreußen, f. den Schulgebrauch erläutert. (44 S. m. 6 Taf.) gr. 8°. Danzig, A. W. Kasemann '06. 1.30

Pütz, Prof. Wilh.: Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung (Erdkunde). 27. u. 28., völlig umgearb. Aufl., bearb. v. Prof. Dr. Ludw. Neumann. (XII, 260 S.) gr. 8°. Freiburg i/B., Herder '06. 2 —; geb. 2.50

Rübenkamp, W.: Vaterländische Geschichte in 2 Tln. Im Auftrage u. unter Mitwirkg. e. Kommission v. Krefelder Lehrern bearb. Ausg. B: Für evangel. Volksschulen. 1. Tl.: Für die Mittelstufe. 2. Ster.-Aufl. (36 S. m. 11 Abbildgn.) 8°. Hannover, C. Meyer '06. — 25

Rübenkamp, W.: Vaterländische Geschichte f. 1—4klassige Volksschulen. Ausg. E: Für evangel. Volksschulen. Bearb. v. Rekt. Johs. Meyer. (78 S. m. 22 Abbildgn.) 8°. Hannover, C. Meyer '06. — 35

Rude, Adf.: Quellenlesebuch f. den Geschichtsunterricht in Volks- u. Mittelschulen. 2., völlig umgearb. Aufl. (XI, 221 S.) 8°. Osterwieck, A. W. Zickfeldt '06. Geb. 2.70

Schlemmer, Gymn.-Prof. Dr. Karl: Leitfaden der Erdkunde f. höhere Lehranstalten. 2 Tle. 8°. Berlin, Weidmann '06. Geb. 3.60
1. Tl. Lehrstoff f. Sexta u. Quinta. 3. verb. Aufl. (IV, 63 S. m. 3 Abbildgn.) — 80. — 2. Tl. Lehrstoff f. die mittleren Klassen. 3. verb. Aufl. (VII, 296 S. m. 84 Abbildgn.) 2.80.

Schmidt, Mädchensch.-Dir. Prof. Dr. Rud.: Geschichtstabellen f. höhere Mädchenschulen. Nach den amtl. Bestimmgn. vom 31. V. 1894 zusammengestellt. 2. Aufl. (46 S.) kl. 8°. Berlin, Fussinger '06. Kart. — 50

Schuller, G. A.: Quellen der Heimatkunde. Vortrag. [Aus: „Kirchl. Blätter".] (41 S.) 8°. Hermannstadt, (W. Krafft) '06. nn — 25

Schunck, Gymn.-Lehr. Dr. Max: Der Geschichtsunterricht in der Oberklasse des Gymnasiums. 1. Tl., enth. die allgemeinen Gesichtspunkte u. den ersten Abschnitt der Einzelausführgn. (Zeitalter Ludwigs XIV.). Progr. (55 S.) gr. 8°. Nürnberg, (J. L. Schrag) '06. 1 —

Stein, ehem. Gymn.-Dir. Prof. Dr. Heinr. Konr.: Lehrbuch der Geschichte f. die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 8°. Paderborn, F. Schöningh.
4. Tl.: Die deutsche Geschichte in der Neuzeit seit 1740. (Lehrstoff der Unter-Sekunda.) 3. nach den neuen Lehrplänen umgearb. Aufl. (IV, 102 S.) '05. 1 —

Stieglitz, Hans: Heimatkunde. Zur Anregg. u. Benutzg. in der Volksschule. (VII, 68 S. m. Fig.) 8°. Kempten, J. Kösel '06. 1 —; geb. 1.20

Thomas, Mädchensch.-Dir. Karl: Bilder aus der Weltgeschichte. Für Bürgerschulen u. höhere Volksschulen der ev. Landeskirche A. B. in den siebenbürg. Landesteilen Ungarns. 2. Tl.: Mittelalter. (87 S. m. 4 [2 farb.] Bildern.) 8°. Brassó (Kronstadt), H. Zeidner '06. Geb. nn 1.20

Tromnau's, Adf., Lehrbuch der Schulgeographie. II. Tl. Länderkunde m. besond. Berücksicht. der Kulturgeographie. 4. u. 5., nach den neuen ministeriellen Bestimmgn. bearb. Aufl. v. Sem.-Oberlehr. Dr. Emil Schöne. 8°. Halle, H. Schroedel.
1. Die fremden Erdteile. (VIII, 198 S.) '06. 2 —; geb. 2.40. — 3. Das Deutsche Reich. Nach den Volkszählungsergebnissen v. 1905 bearb. (X, 247 S.) '06. 2.50; geb. n 3 —

—— Schulerdkunde f. höhere Mädchenschulen u. Mittelschulen. 8°. Ebd.
1. Tl. Grundstufe A. Ausg. f. Mittelschulen. 3. Aufl. v. Mittelschullehr. Karl Schlottmann. Mit 25 Holzschn. u. Typenbildern. (VIII, 111 S.) '06. — 65; geb. — 80. — 2. Tl. Oberstufe. 8., verb. Aufl. Von Mädchensch.- u. Sem.-Lehr. Karl Schlottmann. Im Anschluß an den Normallehrplan in den Bestimmgn. üb. das Mädchenschulwesen in Preußen vom 31. V. 1894 bearb. Mit 39 Holzschn. (IV, 210 S.) '06. 1.40; geb. 1.60.

Winkler, Lehr. Rob.: Heimatkunde des Kreises Neumarkt. Beilage zur Flemmingschen Schulkarte des Kreises Neumarkt. Nach amtl. Quellen zusammengestellt. (20 S.) kl. 8°. Glogau, C. Flemming ('06). — 10

Zimmermann, Rekt. J.: Heimatkunde des Kreises Falkenberg. Beilage zur Flemmingschen Schulkarte des Kreises Falkenberg. (24 S.) kl. 8°. Glogau, C. Flemming ('06). — 10

2. Schulatlanten u. Handkarten für Schüler.

Kozenn's geographischer Atlas f. Mittelschulen (Gymnasien, Realschulen, kommerzielle u. verwandte Lehranstalten). Vollständig neu bearb. v. F. Heiderich u. W. Schmidt. 78 (farb.) Karten m. 199 Nebenkarten auf 51 Taf. 40. Aufl. (14 S. Text m. Fig. u. 1 farb. Taf.) 4°. Wien, E. Hölzel '06. Geb. in Leinw. 7 —

Neubauer, Gymn.-Dir. Dr. **Frdr.: Geschichts-Atlas zu dem Lehrbuch der Geschichte f. höhere Lehranstalten. Für den Geschichtsunterricht in Quarta bis Untersekunda.** 10 Haupt- u. 8 Nebenkarten. 4. Aufl. (16 farb. Kartens. m. 2 S. Text.) 8°. Halle, Buchh. des Waisenhauses '06. — 60

Roemer, K.: Schulhandkarte des Reg.-Bez. Düsseldorf. 1:400,000. 28×26 cm. Farbdr. Essen, G. D. Baedeker ('06). — 20

Velhagen & Klasing's kleiner Geschichtsatlas in 17 Haupt- u. 23 Nebenkarten f. den ersten Geschichtsunterricht, bearb. u. hrsg. v. F. W. Putzger. 4. durchgeseh. Aufl. (18 farb. Kartens. m. II S. Text.) Lex. 8°. Bielefeld, Velhagen & Klasing '06. 1 —; kart. n 1.30

e. Gesang.

Bach, Lehr. J.: Das kleine Gesangbuch f. Schule u. Haus. Zusammengestellt u. mehrstimmig bearb. (Deutsche Ausg.) (VIII, 218 S.) kl. 8°. Riga, J. Deubner '06. Kart. 1.20

Balshüsemann, H.: Liederbuch f. Volksschulen u. Mittelschulen wie f. die unteren u. mittleren Klassen höherer Lehranstalten. In 3 Stufen hrsg. 8°. Berlin-Gr. Lichterfelde, Ch. F. Vieweg ('06). — 95

Unterstufe. (23 S.) — 15. — Mittelstufe. (48 S.) — 25. — Oberstufe (168 S.) — 55.

Battke, Max: Jugend-Gesang. Sammlung mehrstimm. Lieder in losen Blättern, f. den Schulgebrauch hrsg. 60 Nrn. in 3 Bdn. (Jede Nr. 4 S.) gr. 8°. Berlin-Gr. Lichterfelde, Ch. F. Vieweg ('06). Jeder Bd. 1 —; einzelne Blatt — 05

Beckmann, Gust.: Einstimmiges Chorbuch f. höhere Lehranstalten, insbesondere f. Schüler, welche nicht am mehrstimmigen Chorgesang teilnehmen. 110 Lieder, ausgewählt u. hrsg. (II, 109 S.) kl. 8°. Essen, G. D. Baedeker ('06). — 60

Esser, Joh. Pet.: Chor-Liederbuch f. Präparandenanstalten. Mit Berücksicht. des Tonumfanges der jugendl. Stimmen bearb. u. hrsg. 2. Aufl. (IV, 100 S.) 8°. Düsseldorf, L. Schwann '06. Kart. 1 —

Göthe: Gesangschule. Liederbuch f. Volksschulen. Neubearbeitung. Hrsg. vom Dresdner Lehrerverein. 3 Hefte. 8°. Dresden, A. Huhle '06. — 85

I. 16—20. Tausend. (40 S.) — 20. — II. 21—25. Tausend. (84 S.) — 30. — III. 16—20. Tausend. (111 S.) — 35.

Gräßner, A., u. Musikdir. Sem.-Lehr. R. **Kropf: Volksliederbuch. Eine Auswahl der besten 1-, 2- u. 3stimm. Lieder in systemat. Ordng. f. die drei Stufen der Volksschulen. 4. Heft. Dreistimmige Gesänge.** 5. durchgeseh. u. stark verm. Aufl. (56 S.) 8°. Halle, H. Schroedel ('06). nn — 30

Hoffmeister, Gymn.-Gesanglehr. Harry, u. Sem.-Musikdir. Rob. **Linnarz: Liederstrauß. Lieder u. Gesänge f. höhere Lehranstalten (Gymnasien, Realgymnasien, Reformschulen, Oberrealschulen, Realschulen).** (In 5 Bdn. hrsg.) 8°. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel.

II. Bd. Enth. 175 zweistimmige Lieder u. 20 Kanons nebst den unerläßlichen Gesangs-Übungen u. Regeln m. scharfer Berücksicht. der Tonhöhe u. genauer Einführung in das Wesen der gangbarsten Tonarten f. Unter- u. Mittelklassen. (253 S.) '06. Kart. 1.80.

Koschate, Paul: 25 neue katholische Grablieder f. den Schulgebrauch. (47 S.) 8°. Breslau, F. Goerlich ('06). — 60

Kumm, Frz. A.: Deutsches Singebuch. Übungen, geistl. u. weltl. Gesänge in methodisch geordneter Stufenfolge. Für Volksschulen m. 7 aufsteig. Klassen in 3 Heften bearb. u. hrsg. 8°. Berlin-Gr. Lichterfelde-W., Ch. F. Vieweg ('06). 1.30

1. 1—3. Schulj. (51 S.) — 30. — 2. 4. u. 5. Schulj. (78 S.) — 40. — 3. 6—8. Schulj. (160 S.) — 60.

—— dasselbe. Lehrerheft. (32 S.) 8°. Ebd. ('06). — 50

Liederbuch f. wandernde Schüler. (64 S.) 9,2×6,3 cm. Leipzig, S. Schnurpfeil ('06). — 10

Liederschatz. Ausgewählte evangel. Kirchenlieder zum Schulgebrauche. Hrsg. vom Vorstand der evangel. Schulen in Wien. 2. Aufl. Inhaltlich unveränd., nach der neuen Rechtschreibg. hergestellter Abdr. der 1. Aufl. (VIII, 104 S.) 8°. Wien, Th. Daberkow ('06). Geb. — 55

Linnarz, Sem.-Musikdir. Rob.: Auswahl v. Chorgesängen f. Oberklassen höherer Mädchenschulen, sowie f. Pensionäre u. Lehrerinnen-Seminare. 8°. Essen, G. D. Baedeker.

1. Bd. Geistliche Lieder (zugleich f. 3stimmige Kirchenchöre). (IV, 144 u. 12 S.) ('06.) Geb. 1 —
2. Bd. Weltliche Lieder. (IV, 204 u. 32 S.) ('06.) Geb. 1.20.

Reepschläger, Rekt. Kant. C. G.: Liederkranz. Eine Sammlg. v. 300 1-, 2- u. 3stim
Motetten u. Chorälen, nebst Vorbemerkgn. üb. die Tonschrift, e. Zugabe geistl. V
e. Anh., enth. die gebräuchlichsten liturg. Chöre f. Schule u. Haus. Ausg. A. 2
Rechtschreibg. versch. Aufl. (162 S.) gr. 8°. Berlin, L. Oehmigke's Verl. '06.

—— dasselbe. Eine Sammlg. v. 300 1-, 2- u. 3stimm. Liedern, Motetten, geistl.
Chorälen u. den gebräuchlichsten liturg. Chören, nebst Vorbemerkgn. üb. die
Schule u. Haus. Ausg. B. Hrsg. v. Sem.- u. Musiklehr. Paul Samuel. (188 S.)
'06. — 50

Roth, Lehr. J., u. Musikdir. A. **Berg,** Gesanglehrer: Übungen zur Einführung in das
Noten f. die 3. u. 4. Klasse der pfälzischen Volksschulen (nach den Bestimmung
ordnung der Pfalz vom J. 1906) sowie f. die Unterklassen der Mittelschulen.
Ludwigshafen, (W. Hofmann) '06.

Schulliederbuch. Enth. 58 Lieder, v. der königl. Regierg. zu Düsseldorf durch V
13. IV. 1887 zur Einübg. in den Volksschulen des Regierungs-Bezirks vorgeschri
v. e. Schulmanne. 6. Aufl. (51 S.) 8°. Wesel, Fincke & Mallinckrodt '05.

Wiltberger, Aug.: Gesangübungen f. Männerstimmen. Zum Gebrauche in Semi
oberen Klassen höherer Schulen. (43 S.) 8°. Düsseldorf, L. Schwann '06. 1.2

Wittmann, Kreisschulinsp. J.: Singschule. Übungen u. Lieder f. die 1. bis 8. Klas
schule. 2., umgearb. Aufl. (160 S.) 8°. Zweibrücken, M. Ruppert '06.

Zimmer, weil. Musikdir. Frdr.: Vollständiges Choralmelodienbuch zum Gesangbuch
Sachsen u. zum altmärkisch-Priegnitzischen Gesangbuche nach der v. der Prov.
wählten Lesart hrsg. 1. Heft. Zum Gebrauche in der Volksschule, enth. 80 Chora
ausgeglichener u. in altrhythm. Form u. verschiedene liturg. Chor- u. Gemeindegesä
(45 S.) kl. 8°. Berlin-Gr. Lichterfelde, Ch. F. Vieweg ('06).

f. Zeichnen, Malen.

Hilschmann, Lehr. Gymn.-Zeichenlehr. Frz.: Das Körper-Zeichnen in der Volksscl
methodische Behandlung. In leichtfassl. Art im Anschlusse an die neue Lehr
(78 S. m. 100 Fig. u. 12 Taf.) gr. 8°. Ludwigshafen, (F. Baumgartner) '06. K

Kuhlmann, Realgymn.-Zeichenlehr. Fritz: Bausteine zu neuen Wegen des Zeiche
Lex. 8°. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus.
I. Das Pinselzeichnen, seine künstlerische u. pädagogische Bedeutung u. seine metho
lung in der allgemeinen Schule. Mit 14 zum grössten Tl. farb. Taf. v. Schülerzeichn
u. japan. Pinselarbeiten. 2. Aufl. (16 S.) ('06.) 1.50.

Lehrplan u. Anweisungen f. den Zeichenunterricht an den Elementar-Volksscl
v. der Schulkommission der städt. Gewerbeschule in Nagyszeben (Hermanns
setzung aus dem ungar. Original. (32 S.) 8°. Nagyszeben (Hermannstadt), (W

Mangold, Gymn.-Zeichenlehr. C.: Zeichnen u. Zeichen-Unterricht. Eine theoretisch-p
zur Neugestaltg. des Schulzeichenunterrichtes, nach den neuen ministeriellen Be
arb. (VIII, 150 S. m. Abbildgn.) gr. 8°. Halle, H. Schroedel '06.

Merkbüchlein f. den Reform-Zeichenunterricht. 4. veränd. u. verm. Aufl. (14
(244 S.) kl. 8°. Berlin, M. Rockenstein ('06).

Walter, Karl: Kinderzeichnen, Vorlagen f. Schule u. Haus. Zugleich e. Materiall
Gedächtniszeichnen. (24 Taf. m. 2 S. Text.) qu. gr. 8°. Ravensburg, O. Mai
In li

Willig, Sem.-Lehr. Th. A.: Neue Zeichenschule. Auf Grund der „Allgemeinen Be
der „Anweisg. des kgl. preuß. Ministeriums der Unterrichts- u. a. Angelegenhe
v. 1887" sowie des „Lehrplans f. den Zeichenunterricht in der Volksschule vom
arb. (In 3 Ausgaben.) Ausg. C. 3 Hefte. (Je 20 S. m. Abbildgn.) gr. 8°. Bre
'06.
1. Stoffe f. die Unterstufe (1. bis 3. Schulj.). — 2. Stoffe f. die Mittelstufe (4. u. 5.
Stoffe f. die Oberstufe (6—8. Schulj.).

g. Schreiben, Stenographie.

Baudissin, Bez.-Amtm. a. D. Graf: Abgekürzte Kurrentschrift. (12 S.) gr. 8°. Berli
('06).

Bause, Oberlehr. Jos.: Elementarschrift u. wissenschaftliche Lautschrift. (55 S.)
growitz '06. (Leipzig, Buchh. G. Fock.)

Büchersammlung f. Gabelsberger'sche Stenographen. Hrsg. v. Wilh. Marnet. 8°. Neustadt a/H., W. Marnet.
62. Bd. Haupt, Arth.: „Überlistet". Lustspiel f. Stenographen aller Systeme. (14 S.) ('06.) — 60; geb. n 1 —

Bücherschatz, stenographischer, f. Gabelsbergersche Stenographen. Hrsg. v. Lehr. H. Joosten. Serie B. 4—6. Bd. (Je 32 S.) 8°. Osterwieck, A. W. Zickfeldt.
Jedes Bdchn. — 25; f. 12 Bdchn. 2.50

Busch, Wilh.: Deutsche Kurzschrift. I. Stufe: Verkehrsschrift. (16 u. 4 autogr. S.) 8°. Stettin, J. Burmeister '06. — 80

Daniel, Dr. Alfr.: Kürzungsverfahren nach Stolze-Schrey. Im Auftrage des Verbandsvorstandes bearb. In 2 Tln. hrsg. vom Stenographenverbande Stolze-Schrey. 3. Aufl. I. Tl. (Mässig gekürzte Schrift.) Schlüssel. (32 S.) gr. 8°. Berlin, Buchh. des Stenographenverbandes Stolze-Schrey '06. — 75

Dobers, gewerbl. Fortbildgsch.-Leit. Rekt. M.: Formular-Mappe zum Gebrauch in gewerblichen Fortbildungsschulen. Unter-, Mittel- u. Oberstufe. qu. 8°. Eberswalde, Eberswalder Buchh. ('06). nn 1.20
Unterstufe. nn — 30. — Mittelstufe. nn — 40. — Oberstufe. nn — 50.

Edelsteine der neueren Literatur. Unterhaltungsbibliothek f. Anhänger des Stenographiesystems Stolze-Schrey. 8°. Berlin, Buchh. des Stenographenverbandes Stolze-Schrey.
1. Bd. Freytag, Gust.: Anton Wohlfahrts Lehrjahre. Aus dem Roman Soll u. Haben. 2. Aufl. (94 S.) '06. Kart. 1 —; geb. in Leinw. n 1.25.

Eschrich, Handelssch.-Vorst. Jos.: Kürzester Weg zu e. schönen Handschrift. Ein Lehr- u. Lernwerk f. Schul- u. Selbstunterricht. (1 Schrifttaf. nebst Paus- u. Schreibpap. u. 1 Linienbl.) qu. 8°. Viersen, W. H. Molls ('06). 1.50; m. Pausstift 1.60

Federle, Stenogr.-Lehr. Karl: Kurzer Lehrgang der Stenographie „Gabelsberger". Unterrichtsstoff, Merksätze, Lese- u. Uebertrags-Aufgaben, Diktatstoff. 2. Aufl. (48 S.) gr. 8°. Ludwigshafen a/Rh. '06. (Osterwieck, A. W. Zickfeldt.) — 70

Formular-Mappe f. die ländliche Fortbildungsschule im Anschluß an die Berufs- u. Bürgerkunde. Zusammengestellt nach den Saupe'schen Stoffen. Ausg. C der Bodesohn'schen Formular-Mappe. qu. 8°. Wittenberg, R. Herrosé ('06). In Mappe 1.20

Führer, Lehr. Carl: Geschäfts-Briefe, Geschäfts-Aufsätze, Postformular-Lehre u. Anleitung zur Abfassung v. Protokollen. Methodisch geordnete Musterbeispiele u. Aufgabensammlg. f. die Hand der Schüler an Fortbildungs-Schulen, Gewerbe- u. Fach-Schulen, sowie an Sekundar-, Real- u. Bezirksschulen u. den obersten Klassen der Volksschule. 6. erweit. Aufl. (20—25. Taus.) (IV, 112 S.) 8°. St. Gallen, Fehr '06. — 70

Grossjohann, H., u. A. **Hennig:** Lehrbuch der vereinfachten deutschen Stenographie (Einigungssystem Stolze-Schrey). 3., umgearb. Aufl. (63 S.) 8°. Berlin, Gerdes & Hödel '06. 1 —

Händler, R.: Lehrbuch f. den Schreibunterricht nach physiologischer Methode. Neue Bahnen durch wissenschaftl. Erkenntnisse. Gemeinverständlich dargeboten. Mit 20 Anschauungstaf. (VIII, 104 S.) 8°. Dresden, A. Huhle '06. Geb. in Leinw. 2.50

Henseler, cand. phil. M.: Vollständiger Leitfaden zur Erlernung d. II. Tls.: „Deutsche Eilschrift" u. des Anhangs: „Deutsche Redezeichnung". (16 S. u. 8 autogr. Taf.) 8°. Leipzig, J. H. Robolsky '06. 1 —

Huber, Knabenober- u. Gewerbesch.-Lehr. Carl: Schweizerisches Verkehrs-Heft zur Selbstbelehrung u. f. den Schulgebrauch (Ober-, Real- u. Fortbildungsschulen). (60 S. m. Formularen.) 4°. St. Gallen, (Fehr) ('06). 1.80

Jaeger, Fachlehr. Frdr.: Vorlagen f. Schreiben u. Zeichnen, zusammengestellt f. Bürgerschulen. (6 S.) 8°. Marburg a/D., C. Scheidbach ('06). — 10

Kahler, Stenogr.-Lehr. Ant.: Stenographisches Lesebuch f. Schul- u. Privatunterricht. Nach den Wiener Beschlüssen vom J. 1895 verf. (III, 64 S.) 8°. Dresden, F. Jacobi '06. — 68

Otto, Frdr. Aug.: Vereinigte deutsche Stenographie. Vereinfachtes System Stolze-Gabelsberger. 1. Heft. (4 S. u. S. 5—12 in Autogr.) gr. 8°. Essen, F. A. Otto '06. 1 —

Reuter's Bibliothek f. Gabelsberger'sche Stenographen. Dresden, W. Reuter.
175. Bd. Wolfsgruber, D. Priest. P. Cölestin: Gertruden-Buch. In stenograph. Schrift übertr. u. autogr. v. Arno Trachbrodt. (56 S.) kl. 8°. '06. — 60; geb. in Leinw. n 1.20.
176. Bd. Lesebuch, koloniales. Schilderungen aus Deutschlands überseeischen Besitzgn. Auswahl aus der „Sammlg. kolonialer Lesestücke" hrsg. v. der deutschen Kolonialgesellschaft. In stenograph. Schrift übertr. u. autogr. v. Rich. Preuß. (64 S.) kl. 8°. '06. 1 —; geb. n 1.30.
— dasselbe. (Neue Aufl.) Ebd.
86. Bd. Stifter, Adalb.: Bergkrystall. Erzählung aus den Bergen. 2., verb. Aufl. (Nach den Berliner Beschlüssen.) Autogr. v. Rich. Preuß. (62 S.) kl. 8°. ('06.) 1 —; geb. n 1.60.

Röthig, Lehr. Stenogr.-Lehr. Walth.: Lehrbuch der Verkehrsschrift des Gabelsberger graphiesystems f. Bürger- u. Fortbildungsschulen. (VI, 50 S.) 8°. Leipzig, B. G.

Schultz, Gymn.-Schreiblehr. L.: Muster-Alphabete f. jeden Schreibtisch zur Aneignu tung e. guten Handschrift. Ausg. A, auch f. höhere Schulen u. besonders f. den An richt im Griechischen. (4 S.) Lex. 8°. Neuwied, P. Kehrein ('06).

Siede, Otto: Neuester Schriftverbesserer. Keine schlechte Handschrift mehr bei Anw Schreibunterrichts in deutscher u. latein. Schönschrift. (II, 100 S.) gr. 8°. Danz ('06).

Systemurkunde der vereinfachten deutschen Stenographie (Einigungssystem St Aufgestellt vom Einigungsausschuss der Stenographenschulen Stolze, Schrey, V genommen vom Stenographenverband Stolze-Schrey. (4 S.) gr. 8°. Berlin, Buch graphen-Verbandes Stolze-Schrey '06.

Tischendorf, Schuldir. Jul.: Aus der Schule f. das Leben. Ein dreiteil. Arbeits- u heft im Anschluss an das Präparationswerk f. Fortbildungsschulen v. Tischen quard. I. u. II. Tl. 5. Aufl. Lex. 8°. Meissen, Sächs. Schulbuchh. ('06). G

I. (1. Fortbildungsschulj.) (31 S. u. Schreibpap.) — II. (2. Fortbildungsschulj.) (36 S. u

Voß, Ulr.: Welches sind die Hauptanforderungen, denen e. gutes Stenographiesyst muß? Einige allgemeine Betrachtgn. üb. die Stenographie, unter besond. Be Stolze'schen Fach-Stenographie. (16 S.) 8°. Berlin-Schöneberg, Schöneberger G u. Antiquariat ('06).

Walsemann, Sem.-Dir. Dr. Herm.: Anschauungslehre der Schreibkunst. 2., gänzli Aufl. (V, 67 S.) 8°. Schleswig, J. Bergas Verl. '06.

Wertheimer, Dr. Fritz: Die Stenographie in der Volkswirtschaft. (VIII, 176 S. gr. 8°. Berlin, F. Schrey '06. bar 2.7

Winkler, Kammerstenogr. Stenogr.-Lehr. M.: Stenographisches Schönschreibheft Nr. ständiger Lehrgang in 5 Heften.) Nach seinem Lehrbuch zusammengestellt. (Osterwieck, (A. W. Zickfeldt) ('06).

b. Handarbeiten, Handfertigkeit.

Bedenk, Hauptlehrerin Kath.: Grundriß der Erziehungslehre f. Handarbeitslehrerinn 8°. Karlsruhe, J. Lang ('06).

Hillardt-Stenzinger, Gabriele: Die Arbeitslehrerin u. ihr Pflichtenkreis. Kurze Wichtigsten aus der Schulpädagogik u. der Unterrichtslehre in besond. Beziehg. a arbeits-Unterricht. 3. Aufl. (IV, 172 S.) 8°. Wien, A. Pichler's Wwe. & Sohn

Küffer, Anna: Praktische Anleitung zum methodischen Unterricht in den weibl arbeiten nach Vorschrift des Unterrichtsplans f. die Mädchenarbeitsschulen Bern. 4., umgearb. u. verm. Aufl. (XI, 179 S. m. Abbildgn.) gr. 8°. Bern, K.

Springer, Schulr. Dr. Wilh.: Der Handarbeitsunterricht in der Volksschule. Eine Handarbeitsunterrichts zur Vorbereitg. f. die Handarbeitslehrerinnen-Prüfg., n brauche f. Handarbeitslehrerinnen u. Schulaufsichtsbeamte. Mit 89 dem Texte bildgn. u. 1 Häkeltaf. 2 Tle. in 1 Bde. I. Tl.: Methodik. II. Tl.: Die Lehrstoffe. seh. Aufl. (279 S.) gr. 8°. Breslau, F. Hirt '06. Geb. in

i. Sonstiges (Philosophie, Realienbücher, Volkswirtschaft usw.).

Hauptmann, Rekt. E.: Die Buchführung im Haushalte. 4. Aufl. (15 S.) gr. 8°. Bolze ('06).

Haushaltungsschule, die. Ein Lernbüchlein f. die Schülerinnen der Haushaltungs v. e. Kommission des Verbandes Arbeiterwohl. 1—20. Tausend. (156 S.) kl. 8°. Zentralstelle des Volksvereins f. d. kath. Deutschland '06.

Hirt's, F., Realienbuch. 8°. Breslau, F. Hirt.

Nr. 9. Steinweller, Sem.-Lehr. Frz.: Pflanzen- u. Tierkunde f. die mittleren Klass Schulen, nach natürlichen Gruppen unter besond. Berücksicht. biolog. Verhältnisse bearb. Text gedr. Abbildgn. (120 S.) '06. Kart. — 60.

Kramer, H., u. A. **Voß,** Haushaltgs-Lehrerinnen: Kochbüchlein f. Haushaltungsschu Aufl. (63 S.) 8°. Altona, J. Harder, Sort. '06.

Leuchtenberger, Geh. Reg.-R. Gymn.-Dir. Glieb.: Hauptbegriffe der Logik in Beispie läutergn. f. den Gebrauch an höheren Lehranstalten. (VII, 58 S.) 8°. Berlin, W

Specht, Mathilde: Kochbuch f. den praktischen Haushaltungsunterricht an höhe schulen. 2. verm., verb. Aufl. (133 S.) 8°. Leipzig, O. Nemnich '06.

5. Bilderbücher, Jugendschriften, Theaterstücke für die Jugend.

Aus unsrer Väter Tagen. Bilder aus der deutschen Geschichte. 8°. Dresden, A. Köhler
Jeder Bd., geb. in Leinw. od. Halbldr. 1 —; geh. bar — 80

4. Bahmann, Rhold.: Das Kreuz im deutschen Walde. (724 bis 755.) Geschichtliche Erzählg. Illustriert v. Maler E. H. Walther. 18—20. Tausend. (166 S.) '06.

9. Bahmann, Rhold.: Gott will es! Eine Erzählg. aus der Zeit der Hohenstaufen. Illustriert v. Geo. Müller-Breslau. 12—14. Tausend. (120 S.) '06.

Barst, Carola: Im Zauberreich der Berge. Märchen u. Sagen Den Freunden der Bergwelt in ihre Jugend gewidmet. Mit 2 Farbbildern v. Mor. Schöllkopf u. 10 Textbildern v. Helene Greinert. (144 S.) 8°. Stuttgart, A. Horster '06. Geb. in Leinw. nn 3 —

Beenhold, K. F. v.: Sport u. Spiel. Bilderbuch. (12 farb. Taf. ohne Text.) Lex. 8°. Köln, H. & F. Schaffstein '06. Kart. 4.50; unzerreißbar 5.50

Berstäcker, Frdr.: Wilde Welt. Neu durchgesehen u. hrsg. v. Dr. Carl Döring. (616 S.) 8°. Berlin, Neufeld & Henius ('06). bar 3 —; geb. in Leinw. 3.60

Geschichtsbibliothek, illustrierte, f. jung u. alt. 8°. Graz, Styria.

Machert, Dr. P.: Karl der Große. Ein Lebensbild. Mit 18 Illustr. (IX, 79 S.) '06. — 70; geb. 1.20.

Smolle, Dr. Leo: Prinz Eugen v. Savoyen. Der Begründer der Großmachtstellg. Österreich-Ungarns. Ein Lebens- u. Zeitbild. Mit 23 Illustr. (XI, 139 S.) '06. — 90; geb. 1.40.

Jugend-Bibliothek, katholische. 8°. Kempten, J. Kösel.

4. Bdchn. Wengenmayr, Florian: Der Kripples-Verl. Eine kulturhistor. Erzählg. aus Schwaben. Mit 1 (2) Farbenlichtdr. u. 6 Ansichten nach Aufnahmen des Verf. 2. Aufl. (VIII, 93 S.) '06. — 60; geb. — 80.

Jugend- u. Volksbibliothek, deutsche. kl. 8°. Stuttgart, J. F. Steinkopf.

32. Bdchn. Grube, A. W.: Der welsche Nachbar. Lebensbilder aus dem großen Kriege von 1870—71, nach wahrheitsgetreuen Urkunden geschildert. 4. Aufl. (128 S. m. Titelbild.) '06. Kart. — 75.

Jugendland. Halbmonatsschrift f. die kaufmänn. u. gewerbl. Jugend. Hrsg. v. Emil Ritter. 1. Jahrg. April—Dezbr. 1906. 18 Hefte. (Heft 1—6. 96 S. m. je 1 Kunstbeilage.) Lex. 8°. Elberfeld, Wuppertaler Aktien-Druckerei. Vierteljährlich bar — 75

Kittner, Frz.: „Backe, backe Kuchen!" Liebe Kinderreime, m. Zeichngn. (31 S. m. z. Tl. farb. Abbildgn.) 4°. Mainz, J. Scholz ('06). Geb. 3 —; auf Pappe. (16 S. m. farb. Abbildgn.) Geb. 3 —

Kidd, Will, u. Fritz Fink: Bäh, Schäfchen, bäh! Bilder v. K., Verse v. F. (26 S. m. 12 farb. Vollbildern.) qu. gr. 8°. Köln, F. C. W. Frank ('06). Geb. bar 3.50

Kinderbibliothek, katholische, hrsg. v. P. Herm. Koneberg, O. S. B., fortgeführt v. Konr. Kümmel. 16°. Kempten, J. Kösel. Jedes Bdchn. — 25; geb. in Halbleinw. — 35; in Leinw. — 55

1. Koneberg, Pfr. P. Herm., O. S. B.: Lourdes. Den Kindern erzählt. 6. Aufl. (56 S.) '06.

3. Koneberg, Pfr. P. Herm.: Vitus, der Liebling Gottes. Den Kindern erzählt. 3. Aufl. (59 S.) '06.

Kindersang — Heimatklang. Deutsche Kinderlieder. Tonsatz v. Bernh. Scholz. Bildschmuck v. Ernst Liebermann. Aus der Sammlg. „Das deutsche Bilderbuch". 1. u. 2. Bd. (Je 16 S. m. 6 farb. Vollbildern.) qu. 8°. Mainz, J. Scholz ('06). Kart. je 1 —; in 1 Bd. kart. 2 —

Kleinschmidt, Alb.: Aus deutscher Vorzeit. Erzählungen f. Jugend u. Volk. II. Wehe den Besiegten! Erzählung aus den J. 15 u. 16 nach Christo. 2. Aufl. (VI, 135 S. m. Titelbild.) 8°. Gießen, E. Roth ('06). 1 —; geb. n 1.25

Köhler's illustrierte Jugend- u. Volksbibliothek. Jugenderzählungen. kl. 8°. Dresden, A. Köhler
Jeder Bd., geb. in Leinw. — 75; geh. bar — 60

Nr. 7. Enberg, A. v.: Das Lied der Mutter. Erzählung f. die Jugend. Titelbild v. R. Trache. 12. u. 13. Tausend. (125 S.) ('06.)

30. Saltmacher, B.: Die Nachbarskinder u. Ein guter Sohn. 2 Erzählgn. Mit Titelbild v. E. H. Walther. 8. u. 9. Tausend. (107 S.) '06. — 39. Jäger, C.: Ein Bergmannssohn od.: Wer Liebe sät, wird Liebe ernten. Erzählung. Mit 4 Vollbildern v. E. H. Walther. 8. u. 9. Tausend. (101 S.) '06.

63. Georgi, Kurt: Der Mississippi-Pilot. Erzählung. Mit Titelbild v. E. H. Walther. 4. u. 5. Tausend. (112 S.) '06.

Koni, J.: Dramatische Kleinigkeiten f. Schule u. Haus. 3. Bdchn. 2. Aufl. (110 S.) kl. 8°. St. Gallen, Fehr '06. 1.20

Kopedanz, Arnold: Jung-Peter als Chinafahrer. Erzählung f. die Jugend. Aus dem Dän. v. Edith Colsmann. Illustrationen v. Rich. Knötel. (188 S.) 8°. Leipzig, O. Spamer '07. 2.20; geb. in Leinw. 3 —

Kopsien, Wilh.: Blau blüht e. Blümelein. Ein Volksliederstrauß f. die Jugend, hrsg. v. L. Mit Buchschmuck v. Mary Freiin Knigge. (94 S.) 8°. Bremen, C. Schünemann ('06). Kart. 1.50

Missionsschriften f. Kinder. Nr. 54. (16 S.) 16°. Berlin, Buchh. der Berliner ev. Missionsgesellschaft ('06). Jede Nr. — 05

Müller, Greg., S. J.: In Blut erkämpft. Der lieben Jugend, insbesondere den Erst-Kommun kanten gewidmet. (43 S. m. 1 Abbildg.) kl. 8°. Münster, Alphonsus-Buchh. ('06). —

Pennerstorfer, Ign.: Wanderungen durch Wien. Unter Mitwirkg. des Verbandes der Wr. Sch leiter hrsg. (Neue Jugendbibliothek.) kl. 8°. Wien, Huber & Lahme Nachf.

Jedes Bdchn., geb. in Leinw. 1

I. 2. Aufl. (108 S. m. eingedr. Grundrissen u. Vollbildern.) ('06.) — II. 1. Aufl. (95 S. m. eingedr. Grundrissen u. Vollbildern.) ('06.)

Schaffstein, Herm.: Ein kurzweilig Buch v. Till Eulenspiegel, geboren im Lande Braunschweig. Was er f. seltsame Streiche betrieben in seinen Tagen. Lustig zu lesen. Mit Illustr. v. J. H. Ramberg. Aus dem niedersächs. Urtext ausgewählt u. neu übers. (114 S.) 8°. **Köln, H. & F. Schaffstein** ('06). Kart. 2.

—— Der kleine Nimmersatt. Ein Bilderbuch m. Märchen, Geschichten u. lust. Schwänken Mädchen u. Buben im Alter von 7 bis 10 Jahren. (47 S. m. z. Tl. farb. Abbildgn. u. 1 far Taf.) 4°. Ebd. ('06). Kart. 2

Schul- u. Vereinsbühne, christliche. kl. 8°. Linz, Preßverein.

64. Bdchn. Bermanschläger, Ludw. J.: Das Bild der toten Mutter. Schauspiel. (38 S.) '06. — — Nr. 65. Roman, Vetter: Zum Namenstag. Schwank. (43 S.) '06. — 66. — Nr. 66. Kaut Ant.: Ernfels. Schauspiel aus dem 16. Jahrh. (64 S.) '06. — 50. — Nr. 67. Angerhofer, Oberlei Jos.: Die Küche der Kleinen. Dramolette f. 3 Personen. (14 S.) '06. — 20. — Nr. 68. Zenner, M Kasperl als Photograph. Schwank. Für Knaben umgearb. v. P. Bonifaz Luen, O.S.P. (15 S.) '06. —

Staupenhahl, R.: Die Kinder, sie hören es gerne. Der lieben Jugend gewidmet. (60 S. Abbildgn. u. 4 Farbdr.) 4°. Straßburg, J. Singer '06. Kart. 3

Tage, goldene. Kalender f. Deutschlands Jugend 1907. Begründet u. hrsg. v. Egon Strasburger. 2. Jahrg. (124 S. m. Abbildgn. u. 2 Farbdr.) gr. 8°. Berlin, Schall & Rente Geb. 1

Volkmann, Hans v.: Strabantzerchen. Bilder u. Reime. (16 farb. Vollbilder m. Text auf d Rückseite.) qu. Lex. 8°. Köln, H. & F. Schaffstein ('06). Kart. 5

Vorwerk, Dietr.: Die Elfenschule. Märchenschwank. Aufgeführt zur Feier des 50jähr. Bestehen der Stiftischen höheren Töchterschule (Cecilienschule) in Bielefeld am 31. V. 1906. Eingericht et zur Aufführg. durch Mädchenschulen u. Liebhaberbühnen überhaupt. (31 S.) kl. 8°. Biel feld (Ritterstr. 43), A. v. der Mühlen ('06). —

Walden, Arno v.: Kreuz od. Halbmond. Erzählung aus der Zeit der Kreuzzüge. Für Jugend u. das Volk. (III, 156 S.) 8°. Regensburg, Verlagsanstalt vorm. G. J. Manz 1.

Weißenhofer, Ob.-Gymn.-Prof. Priest. P. Dr. Rob., O. S. B.: Erzählungsschriften zur Hebung Vaterlandsliebe. kl. 8°. Linz, F. J. Ebenhöch.

3. Bdchn. Das Glöcklein v. Schwallenbach od.: Die Vorsehung wacht. 5. Aufl. Besorgt durch Prof. P. Anselm Salzer. (VIII, 135 S. m. Titelbild.) '06. Kart. 1.20.

—— Schauspiele f. jugendliche Kreise. 1. Die hl. Elisabeth v. Thüringen. 2. Rosa v. Tannenburg. 5. Aufl. Besorgt durch Prof. P. Anselm Salzer. (IV, 145 S.) kl. 8°. Ebd. '06. 1.

Wigand, (Frau) A.: Aus Großmütterchens Truhe. Märchen. (43 S.) kl. 8°. Königsberg i. (Freystr. 9), Selbstverlag ('06). —

Zschalig, Prof. Dr. Heinr.: Festspieldichtungen zur Hundertjahrfeier der städt. höheren Töchterschule zu Dresden-A. am 1. IX. 1906. Musik v. Dr. Bernh. Hoffmann. Beigabe: Gedicht zu „Festaktus" v. Oberl. cand. rev. min. Otto Liebich. (48 S.) kl. 8°. Dresden, A. Urban ('06). 1

Bearbeitet und verlegt von der J. C. Hinrichs'schen Buchhandlung in Leipzig.
Druck von August Pries in Leipzig.

Im Verlage von Friedrich Brandstetter in Leipzig ist erschienen:

Geographische Kulturkunde.

Eine Darstellung der Beziehungen zwischen der Erde und der Kultur nach älteren und neueren Reiseberichten zur Belebung des geographischen Unterrichts.

Von Leo Frobenius.

Mit 18 Tafeln und 43 Kartenskizzen im Text.

59 Bogen gr. 8°. Geheftet 10 M., in Leinen geb. 11.50 M.

Wie Grubes Geographische Charakterbilder in die breiten Schichten unseres Volkes Kenntnisse der Länderkunde getragen hat, so hat dieses Buch den Zweck, die Völkerkunde populär zu machen. Die Forschung hat ergeben, daß die Kultur mit der Bodenbeschaffenheit und dem Klima in engstem Zusammenhange steht, und an der Hand lebensvoller Charakterbilder aus der Feder hervorragender Reisender zeigt nun Frobenius, wie gesetzmäßig sich die Kulturentwicklung auf geographischer Grundlage in allen Weltteilen vollzieht.

Die wissenschaftliche Grundlage, der Gedankenreichtum der Ausführungen und die lebendigen Erzählungen von Augenzeugen machen das Buch zu einem prächtigen Geschenkswert für alt und jung.

Die Helden des Deutschtums.

Von Dr. W. Opitz,

Oberlehrer am Realgymnasium in Zittau.

Mit Abbildungen zur Landeskunde. Erste Folge.

16 Bogen 8°. Geb. 3.50 M.

Wie in unsern Tagen die überschüssige Bevölkerung des aufgeblühten Deutschen Reichs hinüberzieht in die Neue Welt, um bessere Arbeitsbedingungen und billigeres Land zum Feldbau zu gewinnen, so zogen einstmals vom 10. Jahrhundert an, aber besonders im 11. bis 13. Jahrhundert Scharen von Ansiedlern aus allen deutschen Gauen in das slavische Gebiet östlich der Saale und Elbe. Und während unsere jetzigen Auswanderer oft nichts Eiligeres zu tun haben, als ihr Volkstum abzuwerfen und fremde Eigenart anzunehmen, trugen die damaligen Kolonisten siegreiche deutsche Kultur und deutsche Sprache über die alte Grenze in die Fremde hinaus; sie hielten fest an ihrem Volkscharakter und erwarben so neues deutsches Gebiet, von dem aus das Reich zu neuer Blüte erstehen sollte.

Die Geschichte dieser Kulturarbeit wird hier in einzelnen Lebensbeschreibungen der Führer dieser Bewegung der deutschen Jugend geschildert, und je mehr die Slaven in der Gegenwart den mühsam gewonnenen deutschen Besitz uns streitig zu machen suchen, desto mehr muß dem deutschen Volk in Erinnerung gebracht werden, welch heiliges, von den Vätern ererbtes Gut es heute dort zu verteidigen gilt.

· Verlag von Friedrich Brandstetter in Leipzig ·

Soeben erschien und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Geographische Charakterbilder

von **A. W. Grube.**

Eine Sammlung geographischer Schilderungen für die obere Stufe des geographischen Unterrichts sowie zu einer bildenden Lektüre für Freunde der Erdkunde überhaupt.

Bearbeitet und herausgegeben von
Dr. Hans Stübler, Seminaroberlehrer.

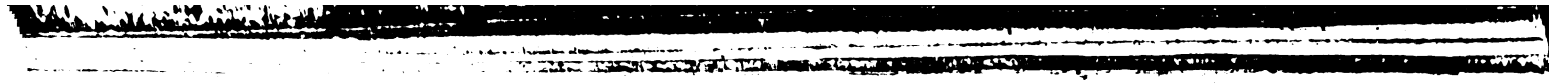
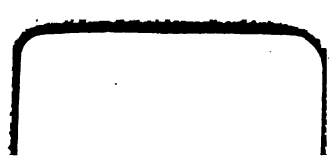
I. Teil: Arktis — Europa — Afrika.

20. Auflage.

Mit 3 Dreifarbendrucken und 7 Tonbildern.

XII und 744 Seiten gr. Oktav. Geheftet Mk. 6.50, in Geschenkband gebunden Mk. 7.50.

In der neuen, aus der Feder eines tüchtigen Fachmannes hervorgegangenen Bearbeitung, von der der I. Teil für den Weihnachtstisch gerade noch rechtzeitig erschienen ist, sind die Vorzüge des beliebten Buches noch wesentlich erhöht worden. Eine weitgehende Berücksichtigung der modernsten Forschungsergebnisse und der neuesten Reiseberichte, eine übersichtlichere Anordnung des Stoffs, die Beigabe von 10 vortrefflichen, zum Teil farbigen charakteristischen Landschaftsbildern (z. B. Thoma, Lauterbrunnental; Kallmorgen, Spitzbergen; Normann, Sognefjord) sichern dem Buche zur lehrreichen Lektüre im Familienkreise aufs neue die Gunst aller Gebildeten.

Der Verlag von **Friedrich Brandstetter** in **Leipzig** versendet einen ausführlichen Katalog gediegener Geschenkwerke gratis.

Gedruckt bei August Pries in Leipzig.